

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS

**Programa de Pós-Graduação em
Ensino de Ciências e Matemática**



Dissertação

**A SOCIEDADE EDUCATIVA E A SUBJETIVAÇÃO DE
PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA NOS ANOS
INICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Thiago Tavares Borchardt

Pelotas, 2015

Thiago Tavares Borchardt

**A SOCIEDADE EDUCATIVA E A SUBJETIVAÇÃO DE PROFESSORES QUE
ENSINAM A MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal de Pelotas como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências e Matemática.

Orientadora: Prof^a Dra. Márcia Souza da Fonseca

Pelotas, 2015

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação na Publicação

B726s Borchardt, Thiago Tavares

A sociedade educativa e a subjetivação de professores que ensinam matemática nos anos iniciais da educação básica / Thiago Tavares Borchardt ; Márcia Souza da Fonseca, orientadora. — Pelotas, 2016.

91 f.

Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2016.

1. Formação de professores. 2. Pedagogia. 3. Formas de subjetivação. 4. Ensino de matemática. I. Fonseca, Márcia Souza da, orient. II. Título.

CDD : 372.2

Banca Examinadora:

Prof^a. Dra. Márcia Souza da Fonseca (orientadora) – UFPel

.....

Prof^a Dra. Fernanda Wanderer – UFRGS

.....

Prof^a. Dra. Mara Rejane Vieira Osório – UFPel

.....

Prof. Dr. Diogo Franco Rios – UFPel

.....

AGRADECIMENTOS

À minha família pelo apoio desde sempre, pelo amor incondicional, exemplos e cuidados constantes que levarei para o resto da vida. À minha mãe Loiva Maria Tavares Borchardt e ao meu pai Egon Klasen Borchardt, o meu mais sincero muito obrigado.

Agradeço, imensamente, à minha orientadora Professora Doutora Márcia Fonseca, pela confiança depositada em mim ao decidir orientar meu trabalho, pelos conhecimentos compartilhados, pela sua paciência, apoio e compreensão nos momentos de insegurança no decorrer dessa caminhada, valorizando cada avanço e realização da pesquisa.

Aos professores que me acompanham desde a graduação Prof. Dr. André Ferreira, Prof. Dr. Antônio Maurício e a Prof^a. Dra. Denise Silveira, obrigado pelos conhecimentos compartilhados e pelo incentivo à pós-graduação.

Aos membros da banca, Prof. Dr. Diogo Rios, Prof^a Dra. Fernanda Wanderer, Prof^a. Dra. Mara Osório, pelas valiosas contribuições e sugestões para o término dessa pesquisa.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal de Pelotas pelas aulas inspiradoras.

Ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal de Pelotas pela oportunidade de realizar essa pesquisa.

"Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo" (FOUCAULT, 1996, p. 44).

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

ARENA – Aliança Renovadora Nacional

CEEP – Comissão de Especialistas do Ensino de Pedagogia

CFE – Conselho Federal de Educação

CNE – Conselho Nacional de Educação

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

DCNP – Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia

FaE – Faculdade de Educação

FURG – Universidade do Rio Grande

IES – Instituições de Ensino Superior

IEUSP – Instituto de Educação da Universidade de São Paulo

LDB/62 – Lei de Diretrizes e Bases

LDBEN/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

MDB – Movimento Democrático Brasileiro

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PUCPR – Pontifícia Universidade Católica do Paraná

SESu – Secretaria de Educação Superior

UDF – Universidade do Distrito Federal

UFAL – Universidade Federal de Alagoas

UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

UFPEl – Universidade Federal de Pelotas

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UFU – Universidade Federal de Uberlândia

UNESP – Universidade do Estado de São Paulo

UNICAMP – Universidade Estadual Paulista

USP – Universidade de São Paulo

Resumo:

O presente trabalho, de natureza dissertativa, insere-se na linha de pesquisa Formação de Professores de Ciências e Matemática, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal de Pelotas. A pesquisa objetivou compreender, a partir dos conceitos de *Governamentalidade* de Michel Foucault (2006) e *Sociedade Educativa* de Noguera-Ramírez (2011), as formas de ser professor – mais especificamente, ser professor que ensina Matemática nos anos iniciais da Educação Básica – orientadas/estimuladas pelos Projetos Pedagógicos do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UFPel dos anos de 2000 e 2011 e Projetos Pedagógicos do Curso de Licenciatura em Pedagogia da FURG dos anos de 2003 e 2014. A escolha dos tempos dos Projetos se justifica pela implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia, de 2006, necessária em virtude de importantes transformações sociais e econômicas por que passa o país. Pode-se constatar, a partir da análise documental, os processos de subjetivação, as formas de ser professor que emergem destes discursos. Os objetivos dos cursos, perfil dos egressos e Planos de ensino das disciplinas relacionadas à área de ensino de Matemática apontam o professor desejado, formado sob o discurso da liberdade e natureza, crescimento e desenvolvimento psicológico, em tempos de Estado Educador; ou formado sob o discurso das habilidades e competências para uma educação permanente, aprender sempre e ao longo da vida, em tempos de Sociedade de Aprendizagem.

Palavras Chave: Formação de Professores, Pedagogia, Formas de subjetivação, Ensino de Matemática.

Abstract:

This work, by dissertation nature, is part of the line of research Science and Mathematics Teacher Training, under the Graduate Program in Science Education and Mathematics at the Federal University of Pelotas. The research aimed to understand, from Governmentality concepts of Michel Foucault (2006) and Educational Society of Noguera-Ramírez (2011), the ways of being a teacher - more specifically, to be a teacher who teaches mathematics in the early years of basic education - oriented / stimulated by the pedagogical projects of the Bachelor of Education UFPel by years 2000 and 2011 and pedagogical projects of the Bachelor of Education FURG by years 2003 and 2014. The choice of the Projects times is justified by the implementation of the Curriculum Guidelines national for Education Courses, 2006, necessitated by major social and economic transformations experienced by the country. It can be seen from the documentary analysis, the subjective processes, ways of being a teacher that emerge from these talks. The objectives of the courses, profile of graduates and teaching plans of disciplines related to mathematics teaching area indicate the desired teacher, formed under the discourse of freedom and nature, growth and psychological development in State Educator times; or formed under the discourse of skills and competencies for lifelong learning, always learning and lifelong in Learning Society times.

Keywords: Teacher Training, Education, Subjectivity Forms, Mathematics Teaching.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	11
CAPÍTULO 1: PRIMEIROS CAMINHOS.....	13
1.1 Início de tudo: Origem da proposta investigativa.....	13
1.2 Um Estado Da Arte.....	16
1.3 O problema de Pesquisa.....	19
1.4 Objetivos.....	19
1.4.1 Objetivo Geral.....	19
1.4.2 Objetivos Específicos.....	20
CAPÍTULO 2: INTRODUZINDO A INVESTIGAÇÃO.....	21
2.1 Breve histórico sobre a formação de professores de anos iniciais no Brasil.....	21
2.2 A Política Nacional – DCN.....	27
2.3 As políticas locais.....	29
2.3.1 O Curso de Pedagogia na Universidade Federal de Pelotas (UFPeL).....	29
2.3.2 O Curso de Pedagogia na Universidade Federal de Rio Grande (FURG).....	33
CAPÍTULO 3: CAMINHOS INVESTIGATIVOS:.....	35
3.1 Perspectiva Teórica: A governamentalidade e a Sociedade Educativa.....	35
3.2 Perspectivas Metodológicas - A constituição do corpo de análise.....	45
CAPÍTULO 4: PROBLEMATIZANDO OS ENUNCIADOS.....	47
4.1 Currículo, Políticas e Processos de Subjetivação.....	47
4.2 Formando Pedagogos em um Estado Educador.....	51
4.2.1 Objetivos do Curso e Perfil do Profissional.....	51
4.2.2 Formação Matemática.....	55
4.3 Formando Pedagogos em uma Sociedade da Aprendizagem.....	60
4.3.1. Objetivos do Curso e Perfil do Profissional.....	60
4.3.2 Formação Matemática.....	65
CAPÍTULO 5: CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	72
REFERÊNCIAS.....	74
APÊNDICE I – O PRODUTO.....	Erro! Indicador não definido.
APÊNDICE II - PERGUNTAS NORTEADORAS PARA AS ENTREVISTAS.....	Erro! Indicador não definido.
APÊNDICE III – TERMO LIVRE E ESCLARECIDO.....	Erro! Indicador não definido.

APRESENTAÇÃO

O presente trabalho buscou delinear a trajetória da pesquisa intitulada *A Sociedade Educativa e a Subjetivação de Professores que ensinam Matemática nos Anos Iniciais da Educação Básica*, que estudou de que forma os discursos curriculares locais imediatamente anteriores e posteriores às Diretrizes Curriculares Nacionais de 2006, para os Cursos de Licenciatura em Pedagogia, orientam/estimulam formas de ser professor e ensinar Matemática nos anos iniciais da Educação Básica.

A pesquisa, de cunho documental, teve seu campo em Cursos de Licenciatura em Pedagogia, especificamente nos Projetos Pedagógicos do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UFPel, do ano de 2000 e 2011, e em Projetos Pedagógicos do Curso de Licenciatura em Pedagogia da FURG do ano de 2003 e 2014, dois tempos distintos da Educação. Também foram objetos de estudo, em relação à área de Matemática, os Planos de Ensino das disciplinas relacionadas ao seu ensino no sentido de entender como é tratado o conhecimento específico nos cursos pesquisados.

A escrita está estruturada em seis capítulos que contam o percurso que se traçou na busca dos objetivos. O primeiro capítulo, intitulado Primeiros Caminhos, introduz o leitor nas origens da proposta investigativa e traça Um Estado da Arte, que consta de pesquisas que tratam da formação de professores que ensinam Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

No capítulo 2, Introduzindo a Investigação, apresenta-se um histórico sobre a formação de professores de anos iniciais no Brasil, a política nacional – DCNCP/2006 - e as políticas locais, apresentando o Curso de Pedagogia na Universidade Federal de Pelotas (UFPel), o Curso de Pedagogia na Universidade do Rio Grande (FURG) e seus projetos pedagógicos, em dois tempos da educação.

Já no terceiro capítulo, Caminhos Investigativos, traço a perspectiva teórica e metodológica da pesquisa, trabalhando com Foucault (2006, 2008) e Noguera-Ramírez (2011) a Governamentalidade e a Sociedade Educativa, bem como a análise do discurso das políticas educacionais e dos projetos pedagógicos, que teve inspiração nas ferramentas de Foucault (1986).

O capítulo 4, Problematizando os enunciados, é o capítulo analítico, quando me debruço sobre os documentos curriculares – Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia – analisando os enunciados que tratam as formas de ser professor – mais especificamente, ser professor que ensina Matemática nos anos iniciais da Educação Básica – em tempos de Estado Educador e de Sociedade da Aprendizagem. Popkewitz (1994) e Garcia (2001) auxiliam no entendimento das formas de subjetivação incentivadas pelos documentos.

No capítulo 5, capítulo de síntese, esboço algumas considerações sobre o processo e resultados da pesquisa e proponho algumas reflexões.

No primeiro apêndice, por exigência dos Mestrados Profissionais, apresento O Produto, um estudo de caso realizado com duas professoras Licenciadas em Pedagogia que trabalham em uma escola particular no centro da cidade de Pelotas, uma formada imediatamente antes das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCNCP/2006) e outra formada após sua implantação. A partir de suas falas, busquei entender diferenças quanto a suas formações, mais especificamente no que diz respeito à Matemática, tendo como referência os três tempos/modos de se pensar sobre a educação, a Sociedade Educativa.

No segundo e terceiro apêndices, respectivamente, apresento as questões orientadoras para as entrevistas que realizei com as professoras e o termo de consentimento livre e esclarecido.

CAPÍTULO 1: PRIMEIROS CAMINHOS

1.1 Início de tudo: Origem da proposta investigativa

A necessidade deste estudo surgiu em 2010, a partir de experiências vivenciadas no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal de Pelotas, programa governamental que visa a qualificar a formação dos estudantes de cursos de licenciatura. Nesse projeto, os acadêmicos do curso de Licenciatura em Matemática realizavam oficinas, palestras, monitorias e aulas práticas no Ensino Fundamental e Médio em quatro escolas públicas da cidade de Pelotas. Para tanto, efetivávamos reuniões periódicas de estudo, organização de projetos, apresentações dos trabalhos realizados em cada escola e discussões de resultados.

Em discussões sobre tais atividades foram constatadas algumas dificuldades dos estudantes quanto aos conteúdos básicos de Matemática, tais como adição, subtração, multiplicação e divisão, em todas as escolas participantes do programa. A partir dessa constatação surgiu a questão: Em que momento da vida escolar surgem as principais dificuldades em relação à Matemática?

Ainda em 2010 iniciou-se uma primeira investigação, um estudo de caso em um curso de Pedagogia da cidade de Pelotas, a partir da coleta e análise de documentos relacionados ao curso e às disciplinas objetos de estudo, bem como entrevista e questionários com professores e alunos, no sentido de entender como se dava a formação Matemática na faculdade em questão.

A realização do trabalho foi alicerçada em teóricos como Dermeval Saviani (2007), que propõe que o curso de Pedagogia deve fornecer uma fundamentação teórica que permita uma ação coerente, o desenvolvimento de uma consciência da realidade em que os futuros professores lecionarão e uma instrumentalização técnica que permita uma ação futura eficaz.

O Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia, aprovado segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2006 propunha, em relação ao seu currículo, a integração, interdisciplinaridade, trabalho coletivo, autonomia, cooperação e

solidariedade, com a finalidade de contribuir para (re)definir e/ou implementar uma política de profissionalização dos professores dos Anos Iniciais e dos da Educação de Jovens e Adultos.

Após a análise dos documentos, procurou-se a coordenação do curso de Licenciatura em Pedagogia a fim de buscar informações relacionadas à estrutura do curso e à função do conhecimento matemático na formação dos acadêmicos.

Através dos documentos observou-se haver apenas uma disciplina, durante todo o curso, que tratava de conteúdos específicos da Matemática, carência reconhecida e justificada pela coordenação por razões como o fato de a Universidade não possuir professores especializados para tal finalidade e a falta de interesse dos graduandos quanto à disciplina. Outra observação relevante é que em atividades extracurriculares, como congressos, semanas acadêmicas e também em disciplinas optativas, não haveria temas referentes à Matemática e ao seu ensino.

Em relação à estrutura física, a Faculdade dispunha de um Laboratório de Ensino de Matemática, onde se pôde encontrar diversos materiais concretos para a realização de atividades práticas, mas que, segundo a coordenação do curso, era pouco utilizado.

Houve também a oportunidade de conversar com a professora titular da disciplina de Teoria e Prática Pedagógica (TPP), única disciplina que tratava sobre conhecimentos matemáticos durante todo o curso, sobre atividades e métodos relacionados ao ensino de Matemática.

Segundo a docente, suas aulas eram trabalhadas de forma a apresentar aos alunos metodologias de ensino dos conteúdos, visando à interdisciplinaridade e à Matemática da vida, e para isso fazia uso constante do laboratório de Matemática do curso. Ao final da entrevista foi solicitado um espaço em uma de suas aulas para a aplicação de questionário com os estudantes, com o objetivo de analisar como a Matemática era percebida pelos mesmos e de que forma estavam sendo subjetivados pelo tratamento dado à disciplina no decorrer do curso.

O questionário foi realizado durante a aula de encerramento da disciplina, após avaliação individual e socialização dos aprendizados ocorridos durante e em relação à disciplina.

Durante os relatos, observou-se que, na sua maioria, os acadêmicos não tinham muita facilidade com os conteúdos de Matemática dos anos iniciais, eles elogiaram a didática da professora e consideraram essa como uma disciplina de suma importância para seus currículos na sua formação.

Ao final das apresentações orais dos alunos e das considerações finais da professora fomos apresentados à turma, com isso esclarecendo o motivo de estarmos observando a aula e, com o consentimento de todos, demos início ao questionário escrito.

A primeira pergunta do questionário indagava os estudantes sobre suas opiniões quanto à disciplina. Através das respostas, observou-se que 36% dos alunos gostam de Matemática, 32% gostam parcialmente e 32% afirmaram não gostar. Apesar do índice dos alunos que responderam gostar ser maior, a maioria deles relatou que gostam da Matemática ensinada na faculdade, pois aquela vista no Ensino Fundamental não influenciou nas suas aprendizagens.

Apenas 21% dos estudantes questionados acreditaram ser suficiente a Matemática vista no currículo do curso e ainda afirmaram que se fosse oferecida outra disciplina sobre essa temática, provavelmente não a cursariam.

Na questão que abordou quais eram os conteúdos trabalhados na disciplina de TPP, apenas 34% dos alunos souberam descrever, os outros 66%, apenas relataram que foi visto a Matemática da vida. Sobre a utilização do Laboratório de Matemática os estudantes relataram não saber sobre a sua existência e nunca haver ocupado seu espaço.

Nas perguntas específicas, apenas 32% dos estudantes souberam falar o que é um número decimal, apenas 13% soube dizer o que é uma variável (ou termo desconhecido) e, por último, 68% dos alunos sabiam explicar com clareza o que é uma fração.

Sobre o ensino de Matemática nos anos iniciais, 50% dos alunos descreveram como se deve trabalhar a construção do número com uma criança.

Através das informações coletadas nos documentos do curso de Pedagogia – Projeto Pedagógico –, das falas dos docentes do curso e da análise dos questionários respondidos pelos acadêmicos, pude perceber algumas formas de subjetivação que estavam constituindo a docência dos futuros professores dos anos iniciais em relação à Matemática escolar.

Isso apontou para a necessidade de se ampliar o estudo na direção de uma investigação mais complexa, em outras Instituições de Ensino Superior (IES), com foco nas mudanças curriculares e nas formas de subjetivação dos alunos dos cursos de Licenciatura Plena em Pedagogia. É essa pesquisa, realizada no Programa de Pós Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, que passo a relatar.

1.2 Um Estado Da Arte

Nesse item pretendo mostrar algumas leituras que me inspiraram e me trouxeram novos apontamentos à minha pesquisa.

No Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, por indicação da Professora Dra. Márcia Fonseca, analisei a dissertação “A Matemática na formação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental: Relações entre formação inicial e a prática pedagógica”, da professora Deise Rêos Cunha (2010). Nesse trabalho a autora investiga como o curso de Pedagogia de uma instituição pública de ensino localizada no interior do Estado de Mato Grosso desenvolve a formação Matemática dos futuros professores dos anos iniciais da escolarização.

Para esse trabalho foi realizado um estudo de caso qualitativo. Para a coleta de dados a pesquisadora utilizou pesquisas documentais, observações em aulas das disciplinas de Matemática do referido curso, observações em aulas ministradas por professores egressos nos anos iniciais e entrevistas com professores e alunos desse curso.

Vale ressaltar que durante a pesquisa a autora observou que nas últimas Matrizes Curriculares, no referido curso, a Matemática vem perdendo espaço.

Constatou que em 1990 o percentual de disciplinas na área de Matemática oferecidas pelo curso de Pedagogia em relação ao total de disciplinas oferecidas no curso era de 8,43%, já na implementação de 1996 essa taxa caiu para 7,21%, em 1997 foi para 6,47% e em 2005 foi para 6,01%, chegando à marca de 3,81% em 2007.

Sobre a carga horária das disciplinas de Matemática no curso, a autora constata que:

Na primeira matriz curricular do curso, eram destinadas 210 horas à Matemática, o que representava 8,43% que naquele momento era de 2.490 horas, enquanto a grade atual oferece um total de 3.545 horas, sendo destinadas à Matemática apenas 135 horas, o correspondente a 3,81% do total de disciplinas (CUNHA, D.R; 2010, p. 53-54).

Ao final do seu trabalho a autora conclui que a Matemática é vista, no determinado curso, como um “suplemento” na formação do pedagogo. A pesquisadora afirma ainda que:

Foi constatada a presença de compreensões equivocadas referentes aos conceitos matemáticos e a falta de conhecimentos metodológicos para trabalhar esses conteúdos, caracterizando uma deficiência na formação Matemática deste Curso. Tudo isso parece constituir um “ciclo vicioso” no qual os ingressantes no curso não têm “apreço” e nem uma compreensão razoável da Matemática, levando a uma prática pedagógica nos anos iniciais do Ensino Fundamental não atraente e pouco significativa, reforçando nos alunos aversão e as dificuldades com a Matemática (CUNHA, D.R; 2010, p. 9).

Também analisei a dissertação “Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia: pedagogo, docente ou professor?”, da professora Suzane Da Rocha Vieira (2007). Nesse trabalho a autora discute as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia expedidas em 15 de maio de 2006, articulando as pesquisas dedicadas à reforma da formação inicial de professores da Educação Básica implementada em 1990, buscando compreender o processo que culminou na aprovação das novas diretrizes, bem como verificar o perfil de pedagogo proposto pelo documento.

Nesse trabalho a autora apresenta uma análise dos documentos norteadores do Ministério da Educação e do Conselho Nacional de Educação acerca da formação no curso de Pedagogia.

Vale ressaltar que em sua pesquisa, a autora constata que “o docente formado no curso deverá estar preparado para desenvolver todos os tipos de trabalho de natureza educativa. Ocorreu um alargamento das funções docentes” (p. 20).

Por fim, a autora diz ser:

Interessante demarcar que a docência significa simultaneamente ser docente e ser gestor pesquisador. É, pois, um conceito que implica três formações, ao mesmo tempo em que enfatiza uma delas, a docente, identificando-se, normalmente, como a mesma (VIEIRA, S.R; 2007, p. 121).

Um artigo que merece destaque nesse trabalho é Diretrizes Curriculares Para o Curso de Pedagogia: Trajetória Longa e Inconclusa, da professora Leda Scheibe (2007), que tem por objetivo abordar discussões e embates acerca da definição das diretrizes curriculares para o Curso de Licenciatura em Pedagogia, ocorridos após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. A análise aponta como cerne do debate a contraposição ao modelo de formação dos Institutos Superiores de Educação e de Cursos Normais Superiores, veiculado pela reforma educacional da década de 1990.

Por último, analisei o artigo “Formação Inicial de Professores e o Curso de Pedagogia: Reflexões Sobre a Formação Matemática”, das professoras Marlisa Bernardi de Almeida e Maria das Graças de Lima. Nesse artigo as professoras investigam a formação Matemática inicial recebida por alunos concluintes do curso de Pedagogia de uma Universidade pública do estado do Paraná, a qual preferiu-se não revelar o nome.

Nessa pesquisa, de cunho qualitativo, as autoras realizaram um levantamento bibliográfico e documental no qual puderam entender que a Matemática não estava presente no currículo. Já para a coleta de dados foram realizados questionários mistos e fichas contendo problemas a serem resolvidos, porém no artigo elas analisam apenas os questionários. Durante a análise dos questionários, as autoras mostram que, em geral, as alunas do curso de Pedagogia não gostam ou têm muita dificuldade com a disciplina.

Por fim, as autoras alertam que os organizadores do currículo do curso de Pedagogia precisam urgentemente repensar a forma como vem acontecendo a

dinâmica de trabalhos referentes à formação Matemática de seus alunos ao longo do curso, pois segundo as autoras, o curso dá prioridade às metodologias a serem utilizadas em sala de aula, em detrimento de uma abordagem mais profunda dos conteúdos de Matemática.

Com isso, o curso imprime a esse profissional uma identidade pedagógica vazia de conteúdos, sendo que se aprende a prática do ensino, mas não a sua substância, pois a preparação se reduz a um conhecimento pedagógico abstrato porque é esvaziado do conteúdo a ser ensinado.

Partindo dessa breve revisão sobre as pesquisas desenvolvidas envolvendo a formação Matemática para professores que irão atuar nos anos iniciais da escolarização básica, observa-se que além de não contarmos com numerosos trabalhos nessa área, menor número ainda dedica-se a investigar como os discursos curriculares subjetivam os professores formados pelos Cursos de Licenciatura.

1.3 O problema de Pesquisa

Após esse primeiro trabalho e algumas leituras complementares no final da graduação, comecei a observar a importância dos documentos oficiais para a formação de qualquer profissional. Com isso em mente, e sempre preocupado com a formação Matemática dos futuros pedagogos, me surgiu a seguinte questão: como os discursos curriculares locais imediatamente anteriores e posteriores às Diretrizes Curriculares Nacionais de 2006, para os Cursos de Licenciatura em Pedagogia, orientam/estimulam formas de ser professor e ensinar Matemática nos anos iniciais da Educação Básica?

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo Geral

A presente pesquisa teve por objetivo entender de que forma os discursos curriculares materializados nos Projetos Políticos Pedagógicos imediatamente anteriores e posteriores às Diretrizes Curriculares Nacionais de 2006, para os

Cursos de Licenciatura em Pedagogia, orientam/estimulam formas de ser professor, mais especificamente, ser professor que ensina Matemática nos anos iniciais da Educação Básica.

Para responder a essas questões busquei meu campo de pesquisa nos Cursos de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Pelotas e Universidade do Rio Grande, no sentido de entender seus currículos.

1.4.2 Objetivos Específicos

- Estudar as transformações ocorridas na legislação nacional referentes à formação de professores dos anos iniciais.

- Estudar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, Resolução CNE/CP nº 1 de 15 de Maio de 2006.

- Estudar os documentos institucionais – Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UFPel dos anos de 2000 e 2011; Projeto Pedagógico Dos Curso de Licenciatura em Pedagogia da FURG dos anos de 2003 e 2014.

- Estudar os Planos de Ensino das disciplinas relacionadas ao ensino de Matemática no sentido de entender como é tratado o conhecimento específico (teoria/prática) nos cursos pesquisados.

CAPÍTULO 2: INTRODUZINDO A INVESTIGAÇÃO

2.1 Breve histórico sobre a formação de professores de anos iniciais no Brasil

A história da formação de professores de pedagogia no Brasil tem início na década de 1930, em dois momentos. O primeiro, em São Paulo, na Universidade de São Paulo (USP), quando formou-se a primeira geração de professores, entre os anos de 1934 e 1938, voltados à docência nas séries iniciais do ensino básico. Em segundo, na Universidade do Distrito Federal (UDF), que em 1935 começou a abrigar uma Escola de Professores. Essa escola tinha por finalidade a formação de professores para as séries iniciais.

Essas duas tentativas de formar professores para as séries iniciais foram finalizadas pelo golpe de 1937, que instituiu no Brasil o Estado Novo. Como nos diz Evangelista, esse momento fez com que a USP tivesse seu projeto inicial modificado, causando o esvaziamento da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Nessa alteração foi criada uma seção de Educação na Faculdade de Filosofia, com projeto diferente da ideia original. Em 1939 extinguiu-se a UDF, que foi incorporada à Universidade do Brasil¹, em sua Faculdade Nacional de Filosofia.

O Curso de Pedagogia foi criado pelo Decreto-Lei n. 1190, de 4 de abril de 1939, por organização da Faculdade Nacional de Filosofia. Segundo Vieira (2008):

Foram criadas quatro seções, secção de filosofia, secção de ciências, secção de letras e secção de pedagogia, entre as quais se distribuíam os cursos regulares de Filosofia, Matemática, Química, Física, História Natural, Geografia, História, Ciências Sociais, Letras, Pedagogia e Didática. Inicialmente, o Curso de Pedagogia formava bacharéis, respeitando o “padrão federal” curricular num esquema chamado 3 + 1, no qual o bacharel, formado em um curso com duração de três anos, que desejasse se licenciar completaria seus estudos com mais um ano no Curso de Didática. Os Bacharéis em Pedagogia atuariam em cargos técnicos de

¹ A Universidade do Brasil foi criada por lei oriunda do Poder Legislativo em 5 de julho de 1937, ainda antes do Estado Novo. Dava continuidade à antiga Universidade do Rio de Janeiro, criada na década de 1920 como uma reunião das escolas superiores existentes na cidade. A novidade já havia sido anunciada em 1931, quando Francisco Campos estava à frente do Ministério da Educação e assinou decreto estabelecendo que o sistema universitário deveria ser preferencial ao conjunto de escolas superiores isoladas. Com a criação da Universidade do Brasil, o governo pretendia implantar em todo o país um padrão nacional de ensino superior e estabelecer um sistema destinado a controlar a qualidade desse ensino. Esse projeto grandioso e altamente centralizador acabaria sufocando outras iniciativas mais liberais. Foi o que ocorreu, por exemplo, com a Universidade do Distrito Federal, extinta em 1939, quando foi criada a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil.

educação no Ministério da Educação e os licenciados, ao concluírem o Curso de Didática, estariam habilitados ao magistério no ensino secundário e normal. (VIEIRA, 2008, p.2 e 3)

Saviani complementa:

Para o Curso de Pedagogia foi previsto o seguinte currículo: 1º ano: Complementos de Matemática; História da filosofia; Sociologia; Fundamentos Biológicos da educação; Psicologia Educacional; 2º ano: Psicologia Educacional; Estatística Educacional; História da Educação; Fundamentos Sociológicos da Educação; Administração Escolar; 3º ano: Psicologia educacional; História da Educação; Administração Escolar; Educação Comparada; Filosofia da Educação. Vê-se que Psicologia Educacional se destaca, pois é a única disciplina que figura em todas as series. Em seguida posicionam-se História da Educação e Administração Escolar, figurando em duas series. As demais disciplinas reservou-se apenas um ano de estudo. O Curso de Didática, com duração de um ano, se compunha das seguintes disciplinas: Didática Geral; Didática Especial; Psicologia Educacional; Fundamentos Biológicos da Educação; Fundamentos Sociológicos da Educação; Administração Escolar. Assim, no caso do bacharel em Pedagogia, para obter o título de licenciado, bastava cursar Didática Geral e Didática Especial, uma vez que as demais já faziam parte de seu currículo de bacharelado (2007, p. 117).

Em 1945, com a redemocratização do Brasil, tendo como Ministro Raul Leitão Cunha, na área educacional, foram retomadas as discussões acerca da democratização do ensino e da igualdade de oportunidades. Com o Decreto-Lei n. 8558/46 é criado o cargo de Orientador Educacional, profissional a ser formado no curso de Pedagogia.

Com a falta de exclusividade para a atuação profissional, na década de 1940, iniciaram-se discussões a cerca da ampliação das áreas de atuação do Pedagogo, dado que o Decreto – Lei n. 8530/46 definia que o graduado poderia exercer o magistério no curso normal. Nesse momento se utilizava a máxima de que se a pessoa terminou sua instrução ela estaria pronta para ensinar.

Em 1962, foi aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – n. 4024, com base no Parecer n. 251/62 do Conselho Federal de Educação – CFE – relatado pelo conselheiro Valnir Chagas, que aprovou uma nova regulamentação do Curso de Pedagogia. Tal regulamentação gerou algumas alterações, como nos mostra Saviani:

O texto tece considerações sobre a indefinição do curso; refere-se à controvérsia relativa a sua manutenção ou extinção; lembra que a tendência que se esboça no horizonte é a da formação dos professores primários em nível superior e a formação dos especialistas em educação em nível de pós-graduação, hipótese que levaria a extinção do Curso de Pedagogia.

Considera, entretanto, que a referida hipótese só poderia ser levada em conta num momento posterior justificando-se, ainda que em caráter provisório, a sua manutenção naquele início dos anos 60 do século XX. Em consequência, procede a sua regulamentação efetuando apenas pequenas alterações na estrutura até então em vigor. Quanto a duração do curso, foi definida em quatro anos, englobando o bacharelado e a licenciatura, o que corresponde, portanto, a duração anterior. A diferença fica por conta de uma certa flexibilidade, uma vez que as disciplinas de licenciatura poderiam ser cursadas concomitantemente com o bacharelado, não sendo necessário esperar o quarto ano (2007, p. 119).

Em 1969, com o Parecer/CFE Nº 252/69, também de autoria do Conselheiro Valnir Chagas, fixou-se o mínimo de conteúdos e de duração a ser cumprido pelos Cursos de Pedagogia. A partir desse momento, o curso formaria professores para o Ensino Normal e especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção (Vieira, 2008).

Já na década de 1970, os cursos de Pedagogia tinham um caráter tecnicista, que mantinha ênfase na formação de competências e habilidades, deixando de lado as atitudes e subjetividades do ser humano. Ainda nessa década aconteceu a separação das tarefas dos pedagogos especialistas, cujas principais atividades são atuar como coordenadores pedagógicos, diretores de escolas e supervisores de ensino, e os docentes, que têm como função lecionar nos anos iniciais da escolarização básica.

Na década de 1980 retornou o processo de discussão a respeito da formação e atuação dos professores e pedagogos. O movimento pró-formação do Educador recebeu diferentes denominações até que, em 1990, se afirmou como Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) e parte dessas discussões permanece até hoje.

A década de 1990 foi caracterizada pela reforma do Estado brasileiro, processo marcado pela adesão do país à ideologia neoliberal². Conforme Evangelista, Shiroma e Moraes (2002, p. 55), “com Collor deflagrou-se o processo de ajuste da economia brasileira às exigências da reestruturação global da

² Segundo a ideologia Neoliberal, as economias de planejamento central do tipo socialistas estão fadadas ao fracasso. As economias planificadas são as oriundas da aplicação da doutrina socialista, e que funcionavam com base em uma burocracia central estabelecendo os níveis de produção dos bens e serviços. Em uma economia neoliberal os agentes econômicos – produtores e consumidores – são livres para produzir e consumir, assim como para especificar os preços, dentro de um contexto de competição de mercado, tendo em vista que em economias neoliberais não existem entraves à entrada de novos atores no mercado.

economia”. Foi o então Ministro da Educação, Murílio Hingel, o responsável pela elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (1993), documento que atestava a adesão do Estado brasileiro às diretrizes internacionais para a educação. Essa reforma materializou-se no Brasil por meio de leis, decretos, resoluções e pareceres (Vieira,2008).

No ano de 1996, com a lei 9394/96, que estabelecia a obrigatoriedade do diploma em nível superior para os professores dos anos iniciais, iniciou-se o processo de expansão dos cursos de Pedagogia.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras anos do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Após a promulgação dessa lei, uma ano de ações foi implementado pelo Estado brasileiro, o que gerou modificações no sistema de educação na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, no Ensino Médio e no Ensino Superior.

Segundo Vieira (2008):

Entre as medidas tomadas pelo Conselho Nacional de Educação a respeito da formação de professores, após a promulgação da LBD, destacam-se a Resolução n. 2/97, que dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da educação profissional em nível médio e determina a possibilidade de complementação pedagógica para qualquer graduado/bacharel que queira atuar como professor na Educação Básica; a regulamentação do curso normal em nível médio, prevista no artigo 62 da LDBEN e regulamentada pela Resolução CEB n. 2/99; a regulamentação dos cursos seqüenciais que abriram a possibilidade de retomada das antigas licenciaturas curtas de 1.600 horas; a criação dos Institutos Superiores de Educação, específicos para formação de professores para a Educação Básica; a criação do Curso Normal Superior para formação de professores de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental e Educação Infantil e a formação dos especialistas nos Cursos de Pedagogia, além da elaboração de Diretrizes Curriculares Nacionais para a graduação. (VIEIRA, 2008, p.11 e 12)

Segundo a autora, essa legislação orientou uma nova maneira de formação de professores com o surgimento dos cursos normais, em nível superior, e com a implantação de Institutos Superiores de Educação como centro de formação docente.

Em 1997 foi formada a Comissão de especialistas do ensino de Pedagogia (CEEP), com o mandato de dois anos, composta pelos professores Celestino Alves

da Silva Jr., da Universidade do Estado de São Paulo (UNESP), Leda Scheibe, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Márcia Aguiar, da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Tisuko Morchida Kishimoto, da Universidade de São Paulo (USP) e Zélia Milleo Pavão, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Essa comissão teria o objetivo de propor um Projeto de Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia (VIEIRA, 2008).

A proposta do CEEP trazia a intenção de transformar o curso de Pedagogia em uma graduação plena, com bases curriculares capazes de formar o profissional da educação para os anos iniciais da educação básica.

Segundo Vieira (2008) ao final do mandato da comissão, a proposta encaminhada ainda não havia sido homologada e, em junho de 2000, a Secretaria da Educação Superior (SESU) publicou uma nova Portaria – Portaria CNE n. 1.518, de 16 de junho de 2000 – designando outra Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia composta pelos professores: Helena Costa Lopes de Freitas, da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Maisa Gomes Brandão Kullok, da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Marlene Gonçalves, da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Olga Teixeira Damis, da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e Merion Campos Bordas, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

A segunda Comissão elaborou uma proposta, que futuramente seria a base das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, nela a comissão defende a ideia de que a formação desses profissionais seria com destino à docência, tendo como objetivo a prática. Ainda era proposto que o curso de Pedagogia fosse uma graduação e que sua natureza fosse ao mesmo tempo licenciatura e bacharelado. Porém essa proposta, encaminhada ao Conselho Nacional de Educação, em abril de 2002, nunca foi homologada. Desde então as discussões sobre as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Pedagogia não se encerraram.

Em 2005, o Conselho Nacional de Educação publicou uma minuta do projeto de Diretrizes para o Curso de Pedagogia, com isso surgiram inúmeras discussões no campo educacional.

Segundo Vieira (2008):

O projeto inicial do CNE (março/2005) passou por inúmeras reformulações, resultado das pressões da comunidade educacional, gerando várias versões do parecer das DCNP. Em 13 de dezembro de 2005 o Conselho Nacional de Educação aprovou o Parecer CNE/CP Nº 5/05, que apresentava o projeto de Resolução das DCN para o curso de Pedagogia. Tal parecer indicou, no artigo 14, que a formação dos especialistas fosse realizada em cursos de pós-graduação, especialmente estruturados para esse fim e aberto a todos os licenciados. Essa determinação acarretou um ano de discussões a respeito da sua legalidade devido ao fato de a LDB, em seu artigo 64, ter garantido a formação desses profissionais em cursos de Pedagogia e em nível de pós-graduação. (Vieira, 2008, p. 14 e 15).

Por causa dessas discussões, após o CNE reexaminar o parecer, redigindo alguns parágrafos, em fevereiro de 2006, as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia foram homologadas e publicadas no Diário Oficial.

Então, em 2006, foram aprovadas as Diretrizes Nacionais para o curso de Pedagogia, Resolução CNE/CP nº 1 de 15 de Maio de 2006. O artigo 4º define que:

Artigo 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.
--

As Diretrizes Curriculares Nacionais vieram, em 2006, a fim de nortear a formação do pedagogo em todo o país. Nesse documento encontramos um ano de orientações para a formação e docência dos futuros pedagogos.

As Diretrizes compreendem a docência como ação educativa e processos pedagógicos metódicos e intencionais, que constituem relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia (CNE/CP, 2006).

O documento garante que todos os cursos de Pedagogia deverão propiciar planejamento, execução, avaliação de atividades educativas e aplicações ao campo da Educação, e que o estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por uma pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão (CNE/CP, 2006).

Entendemos que para a formação desse profissional é exigido o conhecimento da escola como organização complexa, a pesquisa, a análise, a

aplicação de resultados de investigações de interesse da área educacional, a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino.

Um aspecto interessante do documento é a lista de aptidões que os egressos do curso devem ter, as principais delas são: atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária; compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos; ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes e Educação Física de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano; relacionar as linguagens dos meios de comunicação à Educação nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas; promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade, desenvolver trabalho em equipe estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento; utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos; estudar e aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes (CNE/CP, 2006).

2.2 A Política Nacional – DCN

As Diretrizes Curriculares têm por objetivo servir de referência para as Instituições de Ensino Superior (IES) na organização de seus programas de formação, possibilitando uma flexibilidade na construção dos currículos e orientando/apontando áreas do conhecimento a serem consideradas por tais cursos superiores em seus documentos locais, ao invés de estabelecer disciplinas e cargas horárias definidas.

A partir da leitura do documento é possível observar os principais pontos que fizeram parte da reestruturação curricular iniciada nos cursos de Licenciatura em Pedagogia a partir de 2006, tais como: dinamicidade do currículo; adaptação às demandas do mercado de trabalho; ênfase na formação geral; desenvolvimento de competências e habilidades. Para a formação de professores seria possível

visualizar nessa flexibilização maior polivalência, de acordo com as demandas do mercado, ou seja, um professor que “aprenda a aprender”, que busque bons resultados e que seja dinâmico em suas aulas.

A LDB/96 instituiu a criação dos Institutos Superiores de Educação, ao dispor no artigo 63:

Os Institutos Superiores de Educação manterão:

I – cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras anos do ensino fundamental;
 II – programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;
 III – programas de educação continuada para os profissionais da educação dos diversos níveis (Brasil, 1996).

De 1997 a 2004 houve pequenas modificações/inclusões na LDB, porém nada relevante no que diz respeito a este trabalho, por outro lado aconteceram vários congressos, encontros e discussões sobre essa Lei, nos quais eram sugeridas diversas mudanças pelos profissionais em atividade.

Em 2005, foi apresentado, pelo governo, um parecer , que segundo Scheibe (2007) era:

[...] estruturado em três partes: relatório, voto da comissão e decisão do Conselho Pleno. O relatório se compõe de uma introdução na qual explicita a trajetória da construção das diretrizes curriculares nacionais para o Curso de Pedagogia e faz um breve histórico do curso desde a sua criação em 1939. Em seguida, contempla a finalidade, princípios, objetivos, perfil do licenciado, organização do curso, duração dos estudos e implantação das diretrizes. (SCHEIBE, 2007, p.5)

As funções propostas para os formados em Pedagogia lembravam as reivindicadas pelos educadores entre 1996 e 2005, pois apontavam para a superação da dicotomia entre licenciatura e bacharelado. Em tese, indicava que a formação no Curso de Licenciatura em Pedagogia deveria ser mais abrangente.

Na organização curricular, retomou-se a ideia de “núcleos de estudos” (eixos temáticos) elaborada por uma Comissão de Especialistas em 1999 (que não foi considerada pelo governo), e ainda “estudos integradores” ou atividades de extensão. Nesse documento ainda foi instituído uma carga horária mínima de 3.200 horas para o Curso.

Segundo Scheibe (2007) o documento ainda garante que:

As habilitações foram extintas. O Curso de Pedagogia – licenciatura – deverá formar integralmente para o conjunto das funções a ele atribuídas. O Parecer CNE/CP 5/2005 sugere que cada instituição, no projeto pedagógico do curso, circunscreva áreas ou modalidades de ensino que proporcionem aprofundamento dos estudos. (SCHEIBE, 2007, p.6)

Sobre a organização curricular Scheibe (2007) diz que:

A proposta da Comissão de Especialistas definia a estrutura curricular geral fundada em três princípios – docência como base comum da formação, flexibilização do currículo e organização de conteúdos por meio de diversas formas didáticas. Já o Parecer do CNE determina uma configuração diferenciada. Sob a justificativa de que o curso trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos, fundamenta-se nos princípios da interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética. São princípios mais abrangentes, que permitem todo e qualquer tipo de configuração curricular, dependendo dos interesses teórico-práticos de cada instituição. (SCHEIBE, 2007, p.6)

Observo que todas modificações, construções e consolidações que o curso de Licenciatura em Pedagogia teve fora graças às reivindicações ativas dos docentes e estudiosos da área. As Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Licenciatura Plena em Pedagogia trouxeram uma base comum a formação para todos profissionais da área, a docência como base de sua formação e a autonomia e flexibilidade dada às instituições de Ensino Superior foram alguns dos benefícios que esse documento impôs, porém alguns questionamentos seguem em aberto. Qual é o verdadeiro nível de autonomia que os projetos pedagógicos têm na constituição dos cursos? Como são definidos os conteúdos necessários para abranger uma formação tão complexa? O pedagogo já se afirmou na sua identidade profissional?

Como o foco deste trabalho centra-se nos documentos da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) e na Universidade Federal do Rio Grande (FURG), antes e depois de 2006, cabe aqui um breve histórico sobre essas instituições.

2.3 As políticas locais

2.3.1 O Curso de Pedagogia na Universidade Federal de Pelotas (UFPel)

Com base nos Projetos Pedagógicos do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UFPel, em 1976, foi criada a Faculdade de Educação (FaE) da Universidade

Federal de Pelotas. A FaE sempre teve como principais características o diálogo com as escolas públicas e a busca por propostas de formação em uma perspectiva crítica.

Estar ao lado dos professores das escolas públicas da cidade e região foi o impulso para o corpo docente que criou a FaE propor, em 1978, o Curso de Licenciatura em Pedagogia, aprovado pela Portaria/UFPel nº 638/78, de vinte e quatro de outubro do corrente ano, e reconhecido através da Portaria/MEC no. 92, de 08/03/1984, publicada no Diário Oficial da União em 09/03/1984 (Projeto Pedagógico; 2006, p.4).

O primeiro curso superior exclusivamente vinculado à FaE nasceu com o nome de Licenciatura Plena de Formação de Professores com habilitação para o 1º e 2º graus: Magistério e Quatro primeiras séries do ensino fundamental. Sua duração era de oito semestres.

Vale ressaltar que o curso de Pedagogia da UFPel sofreu várias modificações quanto ao seu currículo ao longo desses 35 anos de história. Abaixo ilustraremos algumas dessas mudanças.

O currículo do curso de Pedagogia que regeu os anos de 1979 e 1980 era composto por disciplinas teóricas como Filosofia da Educação, Sistema Educacional Brasileiro, Aspectos históricos, sociológico e estrutural, Matemática aplicada à Educação, Biologia aplicada a Educação, Metodologia de Ciências, Língua Portuguesa Aplicada a Educação e disciplinas práticas, que eram Prática Desportiva (1º Semestre) e Prática Desportiva (2º Semestre). Esse currículo tinha uma carga horária total de 2.775 horas/aula, com 35 disciplinas teóricas e 2 práticas.

No final do ano de 1980 tivemos uma modificação curricular, esse novo currículo regeu a formação dos novos pedagogos entre os anos de 1981 e 1987. Nesse currículo podemos observar disciplinas teóricas como Estudo de Problemas Brasileiros I e II, Didática I, II e III, Literatura Infantil e Alfabetização e disciplinas práticas como Ciências Físicas e Biológicas aplicadas à Educação, Prática de Ensino em Escolas de 1º Grau: Currículo por atividades, Prática de Ensino em Escolas de 1º Grau, Currículo por Área e Prática de Ensino em Escolas de 2º Grau.

Esse currículo era formado por uma carga horária total de 3.000 horas/aula, dividido em 33 disciplinas teóricas e 7 práticas.

Um aumento na carga horária pode ser observado no currículo que regeu o curso entre os anos de 1988 e 1991. Nesse período tivemos disciplinas como História da Educação e da Cultura I, II e III, Psicologia da Educação I, II, III e IV e PsicoPedagogia I e II nas disciplinas teóricas, e Prática de Observação I e II, Prática de Ensino Currículo por Atividade e Prática de Ensino II Grau I nas disciplinas práticas do curso. Nesse período, a carga horária era de 3.315 horas/aula, divididas entre 42 disciplinas teóricas e 9 disciplinas práticas.

No currículo que regeu os anos de 1992 e 1993 se deu uma diminuição da carga horária total do curso, que passou a ser de 3.150 horas/aula. Nesse currículo, algumas disciplinas como Estudo de Problemas Brasileiros I e II, Práticas Desportivas I e II foram retiradas do programa, e Ensino Religioso passou a ser uma disciplina optativa.

Já no currículo que se manteve entre os anos de 1994 e 1999 não tivemos grandes alterações, se comparado ao currículo anterior, apenas a carga horária total do curso foi diminuída, passando para 3.090 horas/aula. A partir de então:

O currículo é formado por Blocos Temáticos, trabalhados através de disciplinas de formação profissional geral e específica que perpassam todo o processo de formação, no âmbito da produção coletiva do conhecimento. Essa produção tem, na prática educativa escolar e não escolar, seu ponto de partida e de chegada, articulada a uma sólida formação teórica, na perspectiva de compreensão da totalidade social, das instituições educativas, da escola, do ensino na sala de aula, da pesquisa e da gestão de sistemas/redes e instituições (Projeto Pedagógico, 2012, p. 10).

O Projeto Político Pedagógico para o Curso de Pedagogia da UFPel fundamenta-se nos seguintes princípios:

Integração, interdisciplinaridade, trabalho coletivo, autonomia, cooperação e solidariedade a fim de garantir a construção de um currículo e de processos formativos flexíveis, reduzindo o isolamento entre os seus diferentes componentes e possibilitando a oferta de trajetórias curriculares que possam enriquecer a formação básica da pedagoga (Projeto Pedagógico; 2012, p. 10) (GRIFOS DO AUTOR).

Então, a proposta do Curso de Pedagogia é a formação de um profissional com capacidades teóricas, técnicas e humanas, para isso utiliza uma abordagem de totalidade da realidade e dos sujeitos. Essa abordagem parte do princípio que é do mais simples que se chega ao mais complexo, isso significa dizer que o aluno deve

estudar diferentes realidades e diferentes sujeitos para ter uma ideia de um todo (totalidade).

Como nos mostra o Projeto Político Pedagógico do Curso, os objetivos gerais da formação básica para a Licenciatura em Pedagogia são:

- Contribuir para (re) definir e implementar uma política de profissionalização das professoras da zona sul, do Estado do Rio Grande do Sul, devendo, em função disso, o projeto ser acompanhado e avaliado permanentemente, interna e externamente;
- Oportunizar condições teórico reflexivas necessárias para que a licencianda possa tornar-se efetiva participante no desenvolvimento do projeto político-pedagógico escolar, capaz de explicitar e explicar a lógica da práxis educativa na perspectiva da sua contínua reconstrução, visando tornar o ensino da escola pública uma realidade de qualidade para todos, voltado para a construção da cidadania e o bem estar social;
- Criar uma dinâmica de formação profissional de qualidade crescente, fundada na indissociável relação teórico-prática, abrangendo um conjunto de habilidades e atitudes profissionais específicas, igualmente fundamentais (Projeto Pedagógico; 2012, p. 10).

Nesse contexto ainda configuram-se os objetivos específicos do Curso:

- Compreender as possibilidades e os limites da educação - como prática social/institucional e como processo construtivo pessoal - a partir do estudo das múltiplas relações e inter-relações constituintes do processo educativo escolar e não escolar: relações sócio-históricas, políticas, econômicas, administrativas, bio-psicosociais, epistêmicas, culturais e pedagógicas;
- Trabalhar os fundamentos teóricos e metodológicos básicos das ciências que integram o currículo, propiciando uma compreensão qualificada das mesmas;
- Desenvolver capacidades de organização e dinamização curricular, para o desdobramento crítico e coletivo do projeto político-pedagógico escolar, na perspectiva de assegurar, criativamente, a todos os alunos, a possibilidade do êxito qualitativo na formação de sua cidadania;
- Capacitar a licencianda mediante a construção de ferramentas teórico-metodológicas que a auxiliem a compreender como ocorrem os processos de aprendizagem de crianças, jovens e adultos, para que, a partir dessas compreensões, possa organizar e implementar estratégias de ensino no cotidiano da sala de aula;
- Desenvolver conhecimentos que fomentem o aprendizado de ações para compreender, planejar e realizar processos de ensino que garantam a inclusão escolar e social;
- Proporcionar situações em que a identificação de problemas socioculturais e educacionais seja realizada mediante a prática investigativa e a capacidade de intervenção, visando a construção de respostas alternativas e criativas, a produção do conhecimento e a aprendizagem dos sujeitos envolvidos (Projeto Pedagógico; 2012, p. 11).

Para atender as exigências das diretrizes de 2006, o Curso atualmente estrutura-se em dois eixos. Um eixo na perspectiva do Trabalho Acadêmico, subdividido em dois componentes curriculares: as atividades científico-acadêmicas, cujo foco é os conteúdos curriculares de natureza científico-culturais, conferindo ao discente 1800h, e as atividades de enriquecimento curricular, ou ainda, atividades complementares constituídas de, por exemplo, participações em eventos científicos, estudos de caso, produções coletivas e projetos de ensino, fechando 200h.

O outro eixo trabalha na perspectiva das Práticas e também é subdividido em duas etapas: a prática como componente curricular, cujo foco é a ênfase nos procedimentos de observação e de reflexão: saber ser, saber fazer e aprender a ser professor, num total de 1105h, e os estágios supervisionados, que privilegiam a docência compartilhada: o discente como assistente direto de um professor experiente, completando as 470h restantes da carga horária final e total de 3.575h.

2.3.2 O Curso de Pedagogia na Universidade Federal de Rio Grande (FURG)

Segundo o Projeto Pedagógico do curso de Graduação Licenciatura em Pedagogia da FURG:

A implementação do Curso de Graduação Licenciatura em Pedagogia capacita os integrantes do referido curso a atingirem um dos principais objetivos preconizados pelo Plano de Desenvolvimento Institucional da Fundação Universidade Federal do Rio Grande, que é a democratização do acesso ao Ensino de Graduação (Projeto Pedagógico; 2011, p. 2).

Como indica Silva:

[...] a despeito das divergências que possam existir em nível teórico epistemológico acerca da Pedagogia, a ideia de justificar a manutenção do curso de Pedagogia dá-se pelo argumento da especificidade de seu campo de estudos. Pelo menos é o que se nota entre aqueles que participam das discussões a respeito da reorganização do sistema de formação de educadores, no plano prático-institucional. Porém, o impasse tem reaparecido quando se trata de definir quais as funções do pedagogo a ser formado a través do curso de Pedagogia. Aí é que se tem recolocado a questão de identidade desse curso. E quando se pensa em ter conseguido resolvê-la, ela reaparece ao se tentar compatibilizar tais funções com a proposta de estruturação do mesmo (SILVA, C.; 2003, p. 28-29).

Nesse contexto, o curso de Pedagogia da FURG vem, desde 1998, realizando debates acerca do mesmo, nas suas diferentes habitações.

De acordo com o Projeto Político:

Em 10 de maio de 1998 o grupo PANGEA (composto por todos os Coordenadores dos Cursos de Licenciatura e demais professores interessados pela formação docente na FURG), a SUPAP e a PROGRAD organizaram o *I Seminário Interinstitucional (Re)pensando os Estágios nos Cursos de Formação de Professores*, a fim de qualificar e instrumentalizar o debate acerca da formação de professores para a Educação Básica (Projeto Pedagógico; 2011, p. 2).

Considerando a legislação em vigência, a Comissão de Curso de Pedagogia da FURG entende que os cursos de Pedagogia da Universidade (Pedagogia com habilitação para anos iniciais e Pedagogia com habilitação para Educação Infantil)

precisam ser extintos, a fim de ser criado um novo curso – Licenciatura em Pedagogia – no sentido de atender a tais exigências.

Como resultado desse processo, a Comissão constata a necessidade de um maior comprometimento com a formação desse profissional docente.

Segundo o Projeto Pedagógico:

Nesse sentido, esta Comissão de Curso de Pedagogia propõe um desenho curricular que contemple: a articulação entre ensino-pesquisa-extensão; a inserção no cotidiano escolar; a integração entre as diversas áreas do conhecimento; vivências da práxis pedagógica; as situações de aprofundamento da relação pedagógica no nível afetivo, intelectual e utópico (Projeto Pedagógico; 2011, p. 4).

Nesse novo desenho curricular do curso de Pedagogia da FURG de 2007, a Comissão de Curso tomou como base as constatações dos estudos apresentados sobre a formação docente e a problemática do ensino e da aprendizagem Educacional Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, prioritariamente, mas também na Gestão Escolar. Ainda acreditam ser de grande relevância os conhecimentos acerca da Educação de Jovens e Adultos (EJA), pois esse docente poderá ser solicitado a atuar nos programas da EJA.

O curso visa à formação do pedagogo com competências pessoais, éticas, habilidades e conhecimentos que lhe permitam uma sólida educação básica e uma visão de mundo aberta para a convivência com a pluralidade e as diferenças.

Sobre essa formação o Projeto Pedagógico diz:

[...] a formação inicial que o Curso de Pedagogia oferecido pela FURG objetiva possibilitar a apropriação de determinados conhecimentos e experimentar, no próprio processo de aprendizagem dos acadêmicos, o desenvolvimento de competências necessárias para atuar nesse novo cenário. Consequentemente, o currículo que se propõe contempla atividades que estimularão a autoaprendizagem, a pesquisa, o investimento na própria formação, a criatividade, a sensibilidade, e a capacidade de interagir e trabalhar em equipe” (Projeto Pedagógico; 2011, p. 7).

Ainda de acordo com o Projeto Pedagógico, os objetivos do Curso são:

Formar o Pedagogo para a 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 e em outras áreas nas quais estejam previstos conhecimentos pedagógicos, buscando ainda desenvolver neste profissional, capacidades de gestão e de coordenação pedagógica para atuar em espaços escolares e não escolares. O curso propõe, também, contemplar a discussão sobre Educação de Jovens e Adultos a fim de possibilitar ao Pedagogo uma visão mais abrangente sobre o processo educacional brasileiro (Projeto Pedagógico; 2011, p. 8)

Por fim, o curso atualmente tem 2.805h de Disciplinas Obrigatórias e Optativas com 187 créditos e 360h de Estágios Curriculares Supervisionados com 24 créditos, somando um total de 3165h de atividades e 211 créditos.

CAPÍTULO 3: CAMINHOS INVESTIGATIVOS:

3.1 Perspectiva Teórica: A governamentalidade e a Sociedade Educativa

O estudo de pesquisas que trazem ideias sobre inovação na formação de professores das anos iniciais, concepções dos estudantes de Pedagogia sobre a Matemática, relações entre formação inicial e prática pedagógica, bem como diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia me ajudaram a definir e limitar os objetivos da minha pesquisa.

Após as leituras que, neste trabalho, fazem parte do referencial teórico, comecei a me preocupar com o impacto que os discursos curriculares têm perante os estudantes de licenciaturas, e por influência dos meus trabalhos acadêmicos e por minha formação Matemática, me dediquei a estudar como esses discursos subjetivam professores que ensinam Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A fim de dissertar sobre os discursos, é importante entender o momento em que eles acontecem, pois toda ação acontece num cenário histórico, com suas próprias regras, sociedades e políticas, que em certo momento histórico se fez válido.

Entender a Modernidade na perspectiva da educação é ler o processo de construção de uma “sociedade educativa” na qual é possível distinguir pelo menos três momentos ou formas de ser dos discursos e das práticas pedagógicas: o primeiro, localizado entre os séculos XVII e XVIII, poderia ser denominado “o momento de instrução” ou “momento do ensino”, generalizado pela estreita relação estabelecida entre práticas de ensino, práticas de “polícia” e processos de constituição da “razão do Estado” (FOUCAULT, 2008); o segundo momento da “educação liberal”, devido ao aparecimento do novo conceito de educação e sua estreita ligação com a problemática da liberdade e da natureza humana, tal como foi formulada nos discursos do Iluminismo. Por último, desde o fim do século XIX, a emergência do conceito de “aprendizagem” marcaria a passagem da educação liberal para aquilo que se chamaria posteriormente a “sociedade da aprendizagem”, “sociedade aprendente” ou “cidade educativa”, graças, de uma parte, à extensão da função educativa além da escola e, de outra, à conseqüente exigência, para o indivíduo habitante desse novo espaço

social, de um aprendizado constante e ao longo da vida, exigência que leva a sua consideração como aprendiz permanente, vitalício ou, como diria Popkewitz (2009), um cosmopolita inacabado (NOGUERA-RAMÍREZ, 2012, p. 5).

A modernidade, entendida como um conjunto de transformações culturais, econômicas, sociais e políticas que aconteceram principalmente na Europa a partir dos séculos XV e XVI, tem uma profunda marca na educação de hoje.

Entender a modernidade na perspectiva da educação permite descrever alguns dos elementos que se articularam na construção do que denominamos Sociedade Educativa. Tal processo esteve estreitamente vinculado com o que Foucault (2006) chamou “governo dos Estados Modernos” na medida em que a educação foi uma das práticas fundamentais para o governo da população. (NOGUERA-RAMÍREZ, 2012, p. 5).

Em uma de suas aulas - Segurança, Território e População – Foucault (2008) expôs ideias sobre alguns dispositivos de segurança ou ainda tecnologias de segurança. Na aula de 11 de Janeiro de 1978 ele mostra que, basicamente, toda formatação das cidades se justificam para que haja um controle sobre a população. Primeiramente, o autor constrói e defende a ideia de que a configuração das cidades, do século XVII, pode ser considerada um dispositivo de segurança, a partir do momento em que temos os principais prédios no centro circundados por prédios e residências de menor importância para a cidade, isso faz com que haja um certo tipo de segurança física na principal parte das cidades.

Ele não se limita à segurança física nos seus comentários, quando, por exemplo, mostra que em certos momentos históricos, quando havia falta de alimento e por consequência a alta nos preços, a população era literalmente impedida de estocar alimentos, pois se o fizesse poderia vendê-los a um preço muito elevado num futuro próximo, o que faria com que a configuração de classes sociais se alterasse rapidamente, e isso, obviamente, não era desejado pelo governo.

Um dos dispositivos de segurança mais eficazes do governo foi/é a disciplina, sobre isso Foucault diz que:

O primeiro gesto de disciplina é, de fato, circunscrever um espaço no qual seu poder e os mecanismos de seu poder poderão funcionar plenamente e sem limites (Foucault, 2008, p. 59).

Concordo com Foucault quando, ao encerrar a temática, diz “A disciplina concentra, centra, encerra” (2008). Vejo nessas palavras uma forte característica da

educação de hoje, ao mesmo tempo em que temos políticas que fazem com que o aluno seja um estudante centrado, ou seja, que tenha um autogoverno, que seja um aluno concentrado, que aprenda a aprender, os encerra, o que acontece com todas as possibilidades de criação do aluno.

Talvez seja importante neste estudo mostrar que essa característica da educação não é tão casual como se pensa, mas antes disso, vamos entender como foi pensada e praticada a educação a partir dos três diferentes tempos.

O primeiro modo de pensar e praticar a educação é o que chamamos de Estado Ensinante que Noguera-Ramírez (2012) define como:

Um momento que corresponde ao desenvolvimento da governamentalidade disciplinar entre os séculos XVII e XVIII, um tempo em que a ênfase estava nas práticas de ensinamento e nas disciplinas do corpo e dos saberes. Essas disciplinas foram extremamente importantes para a constituição tanto da razão de Estado³ (FOUCAULT, 2006) como da formação particular de um sujeito. (NOGUERA-RAMÍREZ, 2012, p. 6).

Um dos reflexos que ainda hoje vemos desse modo de pensar a educação nas salas de aula acontece quando, por exemplo, observamos a disposição das carteiras dos estudantes, sempre enfileiradas de modo que o aluno tenha uma visão privilegiada da nuca do colega da frente. Nesse momento podemos observar a disciplina do corpo, fortemente presente nos séculos XVII e XVIII, ou ainda quando o professor, geralmente de Matemática, leva uma lista (amarelada) de exercícios para que seus alunos tentem resolver, caracterizando a disciplina do saber.

O segundo, o Estado Educador, se refere ao momento em que o Estado cumpre uma função importante na expansão da educação e nas instituições públicas através dos distintos setores sociais, esse é então, o momento em que o termo “educação” se inseriu no vocabulário pedagógico, ao final do século XIX, e teve um suporte fundamental na razão de governo liberal⁴ e na operação de dispositivos de segurança, no sentido do controle da população a fim de organizar uma sociedade

³ Do ponto de vista de Foucault, a emergência da população, no final do século XVII, teve como contrapartida a formação de uma nova racionalidade governamental, de uma nova “ideologia” que atuaria não somente no nível da legitimação e formalização teórica das práticas políticas, mas também estaria na origem de um conjunto de procedimentos (ou técnicas) de governo. Daí a importância do Estado Ensinante, regulando os saberes e disciplinando o corpo.

⁴ No curso Nascimento da Biopolítica (p. 312-314), Foucault aborda elementos inatos e adquiridos que podem compor o capital humano. Os elementos inatos dizem respeito à utilização da genética para a melhoria do capital humano. Já os elementos adquiridos é a constituição voluntária de sua competência no curso de sua vida, sendo esse o alvo da razão neoliberal.

disciplinar, onde o governo pode analisar o poder que exerce sobre os corpos dos indivíduos através de dispositivos de vigilância e coerção que objetivam o indivíduo para normalizá-lo e adestrá-lo, tornando-o frágil e dócil. Nessa abordagem, a educação aparece como um dispositivo estratégico para formar um indivíduo disciplinado através de dispositivos de segurança nos quais o poder age como poder sobre a vida e a educação cumpre o papel de moldar o indivíduo a interesses de uma racionalidade governamental neoliberal.

Esse momento foi marcado pela emergência de estudos relacionados com as práticas pedagógicas, mais precisamente sobre os meios e os fins da educação. Tal emergência esteve ligada à aparição de conceitos como a natureza, liberdade e interesses nos discursos educativos, no final do século XIX e início do século XX. Nesse período houve a preocupação com uma chamada “educação natural” que abria espaços, até então fechados, para a espontaneidade, para a pergunta, para o “descobrimento”. O professor não deveria dar respostas prontas ou intervir diretamente no aprendizado do aluno, mas sim possibilitar um espaço onde o mesmo, por si só, pudesse chegar as suas conclusões. Ou seja, aquele professor detentor do conhecimento do primeiro período, agora deveria de conduzir seus alunos para que eles próprios chegassem ao comportamento esperado.

Nesse período se investe fortemente nas teorias do desenvolvimento da criança. É o momento da expansão do pensamento de Piaget e dos materiais manipuláveis de Maria Montessori, por exemplo.

Segundo Ornelas (2013), Piaget, entre os anos de 1940 e 1945, ao observar seus filhos e outras crianças, impulsionou a teoria cognitiva, a qual propõe quatro estágios de desenvolvimento no ser humano; sensório-motor, pré-operacional, operatório concreto e operatório formal. Para ele, as crianças só poderiam aprender o que estavam biologicamente preparadas a assimilar.

Maria Montessori (1885), como Piaget, fez observações, em especial com crianças que brincavam nas ruas, e criou um espaço educacional para essas crianças – *Casa dei Bambini*. Para auxiliar no ensino dessas crianças produziu um ano de materiais didáticos, distribuídos em cinco grupos: Exercícios Para a Vida

Quotidiana; Material Sensorial, Material de Linguagem, Material de Matemática e Material de Ciências.

É importante salientar que Piaget era biólogo, de formação, e Montessori era médica. Com esses autores, então, são introduzidos no cotidiano escolar certas regras a seguir, certas metas a serem cumpridas, alguns jogos e brincadeiras em sala de aula que supostamente tornariam o ambiente natural às crianças. Esse contexto escolar seria uma representação do ambiente infantil, onde as crianças seriam encaminhadas ao desenvolvimento “natural”. A sala de aula teria espaços (previamente preparados) que estimulasse a criança a se desenvolver em seus estágios com jogos, pois é natural a criança jogar.

Sobre isso Walkerdie diz que:

[...] a observação e o monitoramento do desenvolvimento infantil tornou-se uma Pedagogia de direito próprio porque se supunha que aquelas compreensões que eram consideradas como subjacentes à aquisição do conhecimento estavam baseadas numa fundação “natural”. A nova noção de uma Pedagogia individualizada dependia totalmente da possibilidade de observações e classificação do desenvolvimento normal e da ideia de aprendizagem espontânea (1998, p. 177-178).

Em um livro-texto produzido para professoras de creche, Lilian de Lissa (1939 apud WALKERDIE, 1998) apresentou alguns predicativos, dentre eles, disse que:

[...] o jogo não é apenas um índice do caráter da criança, ele é também uma indicação de normalidade de seu desenvolvimento e de sua saúde mental e emocional. Toda professora de creche deveria continuamente vigiar suas crianças no jogo e fazer algum registro disso. Ela deveria também fazer um estudo tão completo quanto possível do próprio jogo, pois isso lhe permitirá interpretar e avaliar suas observações e lhe dar alguma compreensão de cada criança e do tipo de ajuda e orientação que ela precisa. Isso lhe ajudará a compreender quando e como é preciso intervir e quando é preciso deixá-la sozinha. Isso também a guiará em sua escolha dos materiais e dos brinquedos que sejam mais úteis para cada fase particular do crescimento (LISSA; 1939, p. 191).

Na fotografia que acompanha o texto a professora é vista como uma cientista, observando, monitorando, registrando, classificando: nesse momento é legitimada a Pedagogia centrada na criança. A professora é retratada com um caderno de anotações, com olhar fixo no jogo da criança.

É importante ressaltar que o trabalho de Piaget, lido no seu contexto social, observando as revoluções da época, pode ser entendido como uma oposição ao darwinismo social, que parecia indicar a inevitabilidade biológica da guerra,

concebendo, em vez disso, um mundo pacífico, povoado por seres humanos racionais. É nesse sentido que se pode ler a abordagem naturalizada de uma racionalidade científica.

A preocupação com a liberdade individualizada e a esperança de uma racionalidade naturalizada produziram as condições para o desenvolvimento de um conjunto de aparatos que iriam ajudar na produção da criança normalizada.

Sobre isso nos diz Walkerdie:

[...] São os aparatos dos estágios de desenvolvimento que, de todo o trabalho de Piaget, têm sido mais utilizado na educação. É precisamente isso, e sua inserção num quadro de capacidades biologizadas, que assegura que a criança seja produzida como um objeto do olhar científico e pedagógico, por meio dos próprios mecanismos que tinham a intenção de produzir sua libertação” (1998, p. 196).

Os aparatos de classificação são centrais para a possibilidade e eficácia das práticas de uma forma e conteúdos particulares. Em relação a essa prática, é possível especificar a produção dos esquemas e formas de ensino e aprendizagem e os processos de aquisição de conhecimento. O sistema de regulação e normalização produz aquilo que conta como “boa Pedagogia”, produzindo, portanto um/a “bom/boa professor/a”.

As práticas discursivas e posicionamentos também fornecem o método da professora e a possibilidade da leitura que ela faz das ações das crianças. Uma vez que os parâmetros da Pedagogia também limitam aquilo que é e aquilo que não é permitido, o que conta e o que não conta como desempenho de um tipo particular e a classificação daquele desempenho, os dispositivos regulativos e as posições normativas são, pois, produzidos para as crianças enquanto alunos (WALKERDIE; 1998, p. 197).

Nesse momento observamos o que talvez seja um dos mais fortes dispositivos de segurança, que Foucault denominou “laisse faire”, ou seja, “deixar fazer”. Um item que pretendo que fique bem claro nesse estudo é que toda ação provém de uma intenção. E a definição de Foucault de que “a maneira mais eficaz de controlar (governo do homem) é deixar livre. Uma física do poder que se apoia na liberdade de cada um” (2008, p. 64).

Observamos nessa afirmação que uma política inteira de educação “livre” ou ainda educação “natural” tem intenção. Utilizo aspas nesse trecho, pois acredito que a educação é livre dentro de certos parâmetros, que meu campo teórico a

caracteriza como uma liberdade regulada, e a expressão natural entre aspas demonstra uma naturalidade forçada. Nesse contexto a escola e a sala de aula são induzidas a se configurar de modo que pareçam ambientes cada vez mais naturais ao aluno, onde o aluno se sinta mais à vontade e com isso pareça que aprender certos conceitos e exercitar a mente seja algo natural na infância de um ser humano.

Foucault (2008) complementa afirmando que, embora não se possa prever as ações de diferentes indivíduos numa mesma população, dentro de certos limites, há um, e só um motor que move uma população, a saber, o desejo.

Segundo Guillaume de La Perrière (2008)

A população aqui não é mais vista a partir de uma noção jurídico-política de sujeito, mas sim como um objeto técnico-administrativo de uma gestão de governo. Nesse contexto, o governo é a correta disposição das coisas, das quais alguém se encarrega para conduzi-las a um fim adequado. (PERRIÈRE, G. de La, in FOUCAULT, 2008, p. 127).

O terceiro tempo da educação, denominado sociedade da aprendizagem, que tem início entre o final do século XX e o começo do século XXI.

É o momento em que começam a surgir noções de práticas educativas que centram a atenção no indivíduo que aprende, e não tanto em quem ensina. Se trata de um movimento no qual percebemos o projeto da governamentalidade neoliberal, essa forma econômica de governo, na qual é o próprio indivíduo quem deve se ocupar de se educar, de se governar, a fim de acrescentar as próprias competências e habilidades necessárias para o seu desenvolvimento. É um modo de praticar a educação no qual o problema não é que o sujeito aprenda algo, e sim que os sujeitos aprendam a aprender ou ainda que se autogovernem. (NOGUERA-RAMÍREZ, 2012, p. 6).

Nesse momento acontecem algumas reformas na educação, que parecem se alastrar pelo mundo, como numa epidemia política. Uma imensa, instável e irregular corrente de ideias intimamente relacionadas entre si orientam sistemas educacionais com percursos e histórias diferentes, em situações sociais e políticas diversas. “Aparentemente as palavras-chave dessas reformas na educação são o mercado, a capacidade de gestão do eu e a performatividade (BALL, 2012)”. Nesse momento o professor é incentivado a se autoquestionar sobre suas práticas, buscando sempre uma forma de melhorar, e os meios para entender se as melhoras estão surtindo efeito também são oferecidos pelo governo, através de avaliações e metas.

Segundo Ball (2005):

A performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança. Os desempenhos de sujeitos individuais ou de organizações servem de parâmetros de produtividade ou de resultado, ou servem ainda como demonstrações de “qualidade” ou “momentos” de promoção ou inspeção (BALL, 2005, p. 543).

Nesse momento o desempenho, tanto de professores como de escolas, servem como medidas de produtividade, no sentido de qualidade de ensino ou ainda em um sentido avaliativo.

As tecnologias políticas da reforma da educação não são simplesmente veículos para a mudança técnica e estrutural das organizações, mas também mecanismos para “reformatar” professores e para mudar o que significa ser professor. Isso é, a formação e a atualização das capacidades e atributos do SER do professor (BALL, 2012, p. 4).

Nesse contexto, os professores são encorajados a refletir sobre si próprios, no sentido de avaliar e se atribuir uma nota, para que com isso se esforcem mais e aumentem sua produtividade, se tornando assim “sujeitos empresariais”, que vivem suas vidas como “uma empresa do seu eu”. O uso, cada vez maior, do “pagamento de acordo com o desempenho” é um indicador claro das pressões para fazer de nós mesmos uma empresa e vivermos uma vida de cálculos, visando a melhores desempenhos.

Para Ball, o problema dessa tendência de educação é:

[...] a incerteza e instabilidade de se ser julgado de diferentes maneiras, por diferentes meios, através de diferentes agentes e agências de termos de mostrar desempenhos excelentes, ou pelo menos aceitáveis, coletiva ou individualmente, em momentos de revisão, avaliação/apreciação e inspeção. É o fluxo de exigências em mudança, expectativas e indicadores que nos torna continuamente responsáveis e constantemente observados. [...] Essa é a base para o princípio da incerteza e inevitabilidade, para a insegurança ontológica: - “Estamos a fazer o suficiente? Estamos a fazer o que é certo? Como conseguiremos estar à altura?” (BALL, 2012, p. 9).

Para que o professor consiga ser produtivo, atingindo notas aceitáveis, diversas vezes abre mão de seus pensamentos, crenças e experiências para seguir regras e padrões pré-estabelecidos que garantam uma aceitação e um discurso de trabalho bem feito, mesmo que para ele isso não signifique nada além de mais uma

nota atribuída por um sistema que julga diferentes trabalhos, em diferentes realidades, com diferentes finalidades, a partir de um mesmo padrão.

Uma pergunta que nos parece óbvia nesse momento é: Quem é o responsável pela educação dos alunos, já que os professores estão sendo privados dos seus trabalhos de formação em prol de um trabalho que vise à produtividade e às notas exigidas pelo governo?

Fica claro que nesse momento a responsabilidade da educação recebe novas orientações, ou seja, no primeiro período o responsável pela educação era o professor, pessoa que detinha o conhecimento e toda responsabilidade em transmiti-lo. No segundo momento, observamos que o professor compartilhava a responsabilidade da educação com seus alunos, visto que ele deveria orientá-los para que chegassem as suas conclusões, abrindo assim diversas possibilidades de fins para a educação, lembrando que todas essas possibilidades eram controladas. Nesse último, observamos que o professor perdeu a autonomia, ou ainda o controle sobre a docência, pois ele faz o necessário para atingir boas avaliações, o que lhe é exigido e não o que ele considera certo, com isso, nesse momento, o aluno é quem deve se ocupar de se educar, de se policiar, a fim de se desenvolver.

O Estado Ensinante foi diferente do Estado Educador e da Sociedade da Aprendizagem, porém os três construíram sociedades educativas na medida em que a arte de educar (via ensinamento, via educação ou formação, via aprendizagem) foi condição para a constituição, realização e salvação, tanto do sujeito quanto da sociedade. (NOGUERA-RAMÍREZ, 2012, p. 6).

Como já foi referido, esses três tempos não ocorreram separadamente, tampouco um deixou de existir para que outro pudesse ser criado. Ao observar as salas de aula de hoje, vemos claramente traços dos três tempos, o que não é diferente ao analisarmos as políticas educacionais da atualidade.

Em um primeiro momento histórico era valorizado o conhecimento amplo e de diversos assuntos, sem a obrigação de uma aplicabilidade; em um segundo momento, porém, nos parece que era incentivado o conhecimento aplicável. Essa sociedade que privilegiava um conhecimento geral foi substituída com o passar do tempo por uma sociedade pós-capitalista que privilegiava os conhecimentos específicos, assim, o conhecimento só é legítimo quando utilizado para uma ação.

Nesse contexto, aquilo que entendemos por conhecimento é informação eficaz na ação, informação focada nos resultados.

Com a ênfase no conhecimento, da sociedade capitalista, houve uma transformação na forma de pensar educação. Uma expressão que tem se tornado rotineira, tanto nos discursos oficiais como nos trabalhos acadêmicos, é o aprender a aprender, em que o indivíduo deve estar em constante aprendizado, e sempre ansiando por mais. Essa sociedade formada por sujeitos que aprendem a aprender é denominada sociedade educativa e chamada pelos autores anglo-saxões de sociedade da aprendizagem. Nessa sociedade vemos um enfoque no indivíduo, para o qual as políticas públicas estão voltadas. Vemos que cada um deve governar-se a fim de sempre desenvolver suas competências, ou pelo menos as competências esperadas.

As formas de controle do governo, ou ainda, os dispositivos de segurança, existem há muito tempo, como já citado anteriormente, e estão sempre se reformulando, se refinando, e todas essas tecnologias de segurança constituem a governamentalidade.

Foucault (2008) mostra dois conceitos para isso, primeiramente afirma que a governamentalidade deve ser entendida como o conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, embora muito complexa, de poder, que tem por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumentos técnicos os dispositivos de segurança. Em segundo lugar, por governamentalidade podemos entender a tendência, a linha de força que não parou de conduzir para a preeminência desse tipo de poder que podemos chamar de governo sobre todos os outros e que trouxe, por um lado, o desenvolvimento de toda uma série de aparelhos específicos de governo e, por outro lado, o desenvolvimento de toda uma série de saberes.

Enfim, por governamentalidade, creio que se deveria entender o processo, os meios pelo qual o Estado subjetiva e controla a vida dos sujeitos.

3.2 Perspectivas Metodológicas - A constituição do corpo de análise

Essa pesquisa se caracteriza como uma pesquisa exploratória e documental. Exploratória, pois pretende proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. Segundo Gil, esse tipo de pesquisa, geralmente, envolve:

(a) levantamento bibliográfico; (b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e (c) análise de exemplos que estimulem a compreensão. Essas pesquisas podem ser classificadas como: pesquisa bibliográfica e estudo de caso (GIL, 2002, p.41).

Por necessitarmos analisar os documentos oficiais acerca dos cursos de Pedagogia, tais como leis, decretos, pareceres, portarias, projetos políticos pedagógicos, grades curriculares e orientações governamentais, entre outros, a pesquisa se classifica como pesquisa documental. Segundo Fonseca (2002 apud GERHARDT e SILVEIRA, 2009):

A pesquisa documental trilha os mesmos caminhos da pesquisa bibliográfica, não sendo fácil por vezes distingui-las. A pesquisa bibliográfica utiliza fontes constituídas por material já elaborado, constituído basicamente por livros e artigos científicos localizados em bibliotecas. A pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc. (2002, p. 32).

Basearemos a análise de dados no conceito de análise do discurso. Segundo Foucault (1986), cada formação discursiva entra simultaneamente em diversos campos de relações e em cada lugar a posição que ocupa é diferente, dependendo do jogo de poderes em questão. Adentrar esse “emaranhado de interpossibilidades” é a proposta que o filósofo e pesquisador nos faz, no sentido de, através de uma análise comparativa, repartirmos em figuras diferentes a diversidade dos enunciados e dos discursos.

Para o autor, ao analisar um discurso, precisamos antes de tudo recusar explicações unívocas e fáceis, e também a busca do oculto, do subliminar, ou seja, analisar o discurso no que ele chama de “nível de existência das palavras”, analisar o que realmente está sendo dito.

Em outras palavras, considerar a interdiscursividade significa deixar que aflorem as condições, as diferenças, inclusive os apagamentos, os esquecimentos; enfim, significa deixar emergir a heterogeneidade que subjaz a todo discurso. Maingueneau (2004) diz que para a análise do discurso, segundo ele, haveria quase um primado do interdiscurso sobre o discurso, já que a unidade a ser analisada consistiria exatamente num espaço de trocas entre vários discursos. Pensamos que, ao assumir também esse ponto de vista como básico nas investigações sobre discursos curriculares e subjetivação, teremos condições de apanhar mais consistentemente as diferenças e semelhanças nos discursos dos documentos.

Diz Fischer (2001):

Descrever um enunciado, portanto, é dar conta dessas especificidades, é apreendê-lo como acontecimento, como algo que irrompe um certo tempo, num certo lugar. O que permitirá situar um emaranhado de enunciados numa certa organização é justamente o fato de eles pertencerem a uma certa formatação discursiva” (FISCHER, 2001, p. 202).

Então, realizamos uma análise dos documentos oficiais dos cursos de Pedagogia participantes dessa pesquisa, a fim de entender como, curricularmente, esses pedagogos foram/são formados. Evidenciamos as formas de subjetivação encontrados nos documentos e, por último, relacionamos essas formas com os três tempos da educação propostos por Noguera-Ramírez.

“O discurso não tem apenas um sentido ou uma verdade, mas uma história” (Foucault, 1986, p. 146). Com isso em mente, busquei entender a história, o contexto e as formas de subjetivação inscritas nesses documentos sobre a formação dos professores de Pedagogia. Ao analisar os documentos, os enunciados que mereceram destaque foram os que dizem respeito aos objetivos do curso de Licenciatura em Pedagogia, o perfil do profissional/licenciando e os Planos de Ensino das disciplinas relacionadas ao ensinar Matemática.

Antes de apresentar as análises dos documentos, no próximo capítulo, mostro uma discussão sobre currículo e políticas públicas no âmbito da educação, e como ambos subjetivam professores.

CAPÍTULO 4: PROBLEMATIZANDO OS ENUNCIADOS

4.1 Currículo, Políticas e Processos de Subjetivação

Vemos, cada vez com mais clareza, o momento da sociedade atual determinando de forma contundente a sala de aula, competitividade, formas de avaliação, busca por resultados, busca por números. Observamos que nessa sociedade, e portanto nesse modelo de escola, os professores e alunos são obrigados a seguir um currículo que por vezes desagrada ambos. No currículo escolar encontramos uma série de objetivos que os alunos devem almejar.

Entendo currículo como uma seleção política de conteúdos considerados válidos, comportamentos considerados aceitáveis/desejáveis, regras consideradas intransponíveis e documentos considerados importantes.

O problema dessa minha definição de currículo talvez seja a palavra “considerados(as)”, pois provavelmente o leitor me pergunte: “Considerados(as) por quem?” Eu responderia esse questionamento afirmando que *alguém*, não sabemos precisar quem ou o porquê, em um certo momento da história, acreditou e definiu que certos conhecimentos eram imprescindíveis e outros descartáveis, certos comportamentos deveriam de ser incentivados e outros reprimidos, que certas regras deveriam ser seguidas e não quebradas e que certos documentos ditariam como as coisas funcionariam, mas o que posso afirmar sobre essa pessoa, quem nem ao menos sabemos quem é, é que ela era(é) detentora de poder. Obviamente vejo o currículo como uma grande disputa de poder, na qual os que detêm mais poder o modificam a sua vontade.

Essa visão, que hoje compartilho com autores como Silva (2003), Popkewitz (1994) e Garcia (2001), começou a aparecer no cenário da educação brasileira apenas a partir da década de 1960, com as chamadas teorias críticas da reprodução, que discutiam, de forma precursora, por que tal conhecimento tornou-se válido e por que o conhecimento técnico era mais importante do que qualquer outro. Somente a partir dessa década que se formalizou a ideia de que o currículo era/é um instrumento de dominação e de exclusão.

Compartilho a visão de Popkewitz que o currículo é um conhecimento particular, historicamente formado, sobre como o homem torna o mundo legível. E que o currículo:

[...] constitui formas de regulação social, produzidas através de estilos privilegiados de raciocínio. Aquilo que está inscrito no currículo não é apenas informação – a organização do conhecimento corporifica formas particulares de agir, sentir, falar e “ver” o mundo e o “eu” (POPKEWITZ, 1994, p. 174).

Entendo regulação social como produções/produtos governamentais a fim de regular/conduzir uma sociedade, vejo como formas de regulações sociais a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), que tem como princípios o planejamento, a coordenação, a delegação de competências e o controle. Ou ainda temos os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Básico e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Superior, que são documentos organizativos que atingem toda a escolarização. Vemos nesses documentos basicamente um grande conjunto de regras que orientam estudantes, professores e demais sujeitos da educação.

Com isso, fica claro que o currículo não é apenas um documento que direciona o aprendizado, e sim uma constituição social que tem por finalidade padronizar e regular a sociedade. Sobre isso, Popkewitz afirma:

O currículo é uma imposição do conhecimento do “eu” e do mundo que propicia ordem e disciplina aos indivíduos. A imposição não é feita através da força bruta, mas através da inscrição de sistemas simbólicos de acordo com os quais a pessoa deve interpretar e organizar o mundo e nele agir (POPKEWITZ, 1994, p. 186).

Isso nos mostra que a seleção de conhecimentos do currículo não implica apenas o aprender ou não algum conteúdo, mas regras e padrões que fazem o indivíduo produzir certo conhecimento sobre o mundo. Os discursos pedagógicos presentes nos currículos não são um conjunto abstrato de informações a serem passadas para os alunos, mas uma série de procedimentos que inserem atributos e subjetivam toda uma sociedade.

Em concordância com essas ideias, Garcia acrescenta:

A Pedagogia tem efeitos disciplinares sobre a conduta humana e sobre os modos como pensamos, falamos e atuamos em relação a questões educacionais. Tem efeitos disciplinares sobre os modos como os indivíduos se veem a si próprios e sobre os modos como agem sobre si mesmos, bem como sobre os modos como significam o mundo e as relações sociais e nelas interferem (2001, p.2).

Com o exposto até aqui fica claro que tudo que somos e fazemos tem relação com o currículo. A realidade em sala de aula é diretamente alterada em função da sociedade, ou pelo currículo gerado a partir de tal sociedade. Antigamente, no início da escolarização no Brasil, o contexto social era de um país onde as mulheres não tinham vez e todos deveriam obedecer sem questionar. Em sala de aula, tínhamos aulas de meninos e aulas de meninas, onde nenhum deles podia discordar do professor e deveriam obedecer todas as regras de aula. Nos anos 1960 tivemos uma grande mudança na sociedade, grandes países competindo pela chamada corrida espacial⁵ fizeram com que acontecesse na escola um aprofundamento de conteúdos a fim de formar “minicientistas” em sala de aula, ainda em um mesmo contexto no qual não havia espaço para questionamentos.

Hoje, um tempo de evolução e expansão tecnológica, cada vez mais se abrem grandes espaços de informação online. Ao mesmo tempo, em suas aulas, temos jovens com uma gama tão grande de questionamentos específicos (me refiro a assuntos pertinentes ao mundo dos jovens) que parece que a escola já não supre mais suas necessidades.

Fica claro que em um certo momento da história o currículo desejava formar mão de obra qualificada para o serviço braçal das fábricas, alunos que compreendessem com clareza ordens e executassem sem questionar. Na década de 1960 já se desejava a formação de “minicientistas”, alunos que resolvessem problemas rapidamente sem questionar, mas ao meu ver, em algum momento o currículo perdeu seu compromisso com a educação, com a formação desses alunos que hoje transitam por nossas escolas, em busca de notas e conceitos concedidos por governos que avaliam diferentes trabalhos, em diferentes realidades, com diferentes finalidades, a partir de um mesmo padrão.

⁵ A corrida espacial foi uma disputa ocorrida na segunda metade do século XX entre a União Soviética e os Estados Unidos pela supremacia na exploração e tecnologia espacial. Essa corrida envolveu esforços pioneiros no lançamento de satélites artificiais e voos espaciais em torno da Terra e viagens tripuladas à Lua. A competição efetivamente teve início com o lançamento do satélite artificial soviético Sputnik 1, em 4 de outubro de 1957, e concluiu-se com o projeto cooperativo Apollo-Soyuz, em julho de 1975. (LAVÔR, 2014)

Para sintetizar o exposto até aqui, farei uso mais uma vez das palavras de Popkewitz, quando afirma que:

[...] currículo é uma coleção de sistemas de pensamentos que incorporam regras e padrões através dos quais a razão e a individualidade são construídas. As regras e padrões produzem tecnologias sociais cujas consequências são regulatórias. A regulação envolve não apenas aquilo que é cognitivamente compreendido, mas também como a cognição produz sensibilidade, disposições e consciência no mundo social. Interpretar o presente – considerar mudanças no processo contemporâneo de escolarização – exige um exame das continuidades e rupturas nos princípios classificatórios do conhecimento corporificado na reforma educacional (1994, p.194).

E a partir do momento que nos restringimos a *um* currículo específico, surgem alguns problemas, como nos mostra Noguera–Ramírez:

O problema da preeminência de *um* currículo é o apagamento da possibilidade de perguntas, questionamentos, reflexões, discussões e pesquisas que poderiam se desenvolver, se levássemos a sério a existência de outras tradições intelectuais (2011, p.185).

Afim de entender essa tendência à um determinado tipo de currículo gostaria de lembrar a dissertação “A Matemática na formação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental: Relações entre formação inicial e a prática pedagógica”, da professora Deise Rêos Cunha (2010), anteriormente citada, na qual uma das constatações foi que em um intervalo de dez anos o curso de Pedagogia pesquisado, que tinha 7,21% de disciplinas de Matemática, passou a ter 3,81% de disciplinas relacionadas a essa área de conhecimento.

Nesse estudo podemos observar a primazia das disciplinas ditas metodológicas sobre as específicas. Isso me fez questionar qual o impacto da redução de disciplinas específicas na formação desses pedagogos? Quais pesquisas deixaram de ser desenvolvidas? Qual o pedagogo se deseja formar hoje?

Nesse contexto temos observado que ao longo das mudanças curriculares, as disciplinas específicas⁶ estão sendo substituídas por disciplinas práticas⁷, aprender a fazer, disciplinas que o estudante, futuro professor, possa reproduzir em suas aulas.

⁶ Entendo disciplina específica como aquela destinada a gerar/produzir um conhecimento específico com o aluno, tais como Matemática, Português, História, Geografia etc.

⁷ Entendo disciplina prática como aquela destinada à aplicação dos conhecimentos específicos, no sentido de proporcionar ao aluno experiências práticas, tais como, Metodologia do Ensino, Teoria e Prática Pedagógica etc.

Sobre esse assunto Noguera–Ramírez afirma que:

Em nosso contexto latino-americano, por exemplo, a preeminência dos enfoques curriculares tem reduzido a formação didática dos professores a uma metodologia, no melhor dos casos. Igualmente tem acontecido com a formação pedagógica, que se dispersou entre as “ciências da educação” e a história das ideias ou modelos pedagógicos (2011, p.185).

Esse enfoque na metodologia e não mais no conteúdo tem subjetivado cada vez mais os novos professores, pois ao que parece, o currículo deseja que os docentes saibam cada vez mais como dar aula e cada vez menos a função do que é proposto no currículo. Acredito que o foco na prática ao invés da teoria tem feito com que os professores, formados por esse modelo, não se sintam com formação apropriada para realizarem suas tarefas em sala de aula. E esse é apenas um dos inúmeros processos de subjetivação que se incorporam aos sujeitos durante sua formação.

Sobre esses processos, acrescenta Garcia:

Os processos de subjetivação dão-se incessantemente em diversos lugares e segundo regras que se confrontam com indivíduos livres que a elas aderem, ou não, em função dos estilos de vida e dos modos de existência que desejam levar (2001, p.4).

A partir do exposto acima traçamos o desafio: fazer as conexões entre os autores que dão suporte teórico para o entendimento dos conceitos e a análise dos dados, estabelecer relações entre a formação, a partir dos documentos oficiais nacionais e locais, e entender como tais discursos curriculares orientam/conduzem formas de ver e dizer a Matemática, em dois cursos de Licenciatura em Pedagogia no sul do Rio Grande do Sul.

4.2 Formando Pedagogos em um Estado Educador

4.2.1 Objetivos do Curso e Perfil do Profissional

Segundo o Projeto Pedagógico de 2000 da Universidade Federal de Pelotas, a descrição do perfil do profissional que se almejava não era apenas uma descrição das competências esperadas pelo formando, mas uma compreensão de sua identidade profissional de professor que se constrói historicamente. Essa concepção

deveria implicar, fundamentalmente, a ideia de profissionalização com oposição ao trabalho proletarizado, segundo a compressão da ANFOPE, do CNTE e do PNE.

Constitui um desafio a ser enfrentado, uma vez que essa formação implica em uma política que contemple a formação básica inicial e continuada e as condições de trabalho (tempo integral, que viabilize o trabalho pedagógico, salário compatível e condições materiais e pedagógicas na escola); e alcance a compreensão da busca de uma competência científico-técnica e sócio-política, em que formação e exercício profissional, dialetizando-se, constroem um perfil de crescente qualificação profissional, compreendida na indissociável relação teórico-prática dos fundamentos, princípios e pressupostos epistemológicos, pedagógicos e ético-políticos implicando no trabalho do professor das Anos Iniciais, histórica e socialmente contextualizado. Tal formação é um processo, com marco histórico inicial, porém sem previsão de “acabamento”, já que se trata de um processo continuado (Projeto Pedagógico, 2000, p. 6).

Já a FURG, em 2003, desejava que seus futuros pedagogos tivessem a capacidade de analisar criticamente o processo educativo nas dimensões socioculturais, políticas e filosóficas, bem como competência teórico-metodológica para intervir nos campos dos anos iniciais da Educação Básica e da Educação de Jovens e Adultos, com propostas que promovessem o desenvolvimento social das comunidades em que atuassem.

No documento ainda são encontradas uma série de características indispensáveis aos docentes formados por esse curso nesse tempo:

- Capacidade de leitura, escrita e análise crítica;
- Uma sólida fundamentação teórico-metodológica;
- Consciência de si como ser humano e profissional, engajado em processos civilizatório dinâmico, com clareza de sua responsabilidade histórica;
- Conhecimento da realidade socioeconômica e cultural do tempo e espaço vivido;
- Capacidade de articular as diferentes áreas do conhecimento para produzir teoria e prática pedagógica;
- Conhecimento da pesquisa como forma de produção de conhecimento e de reflexão da prática educativa;
- Disposição para a busca do aprofundamento e ampliação do conhecimento, por meio do trabalho coletivo e cooperativo (Projeto Pedagógico, 2003, p. 15).

Nesse tempo, ficava clara a necessidade de formação de um pedagogo como ser político. A fim de entender os motivos, gostaria de relembrar o contexto histórico por que os cursos de Pedagogia estavam passando. As décadas de 1980 e 1990 foram marcadas por fortes discussões políticas acerca da identidade profissional dos pedagogos, porém apenas no ano de 1997 foi formada uma Comissão de Especialistas do Ensino de Pedagogia (CEEP) com o objetivo de produzir um documento – futuras Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia – com o propósito de padronizar a formação e atuação desses profissionais. Como já citado, essa comissão, por diversos motivos, levou nove anos para formular esse

documento tão importante para esses cursos, tempo esse marcado por longas discussões quanto ao conteúdo do documento e à atuação dos profissionais.

Talvez daí venha a necessidade de, além de uma sólida formação científico-técnica para o trabalho no magistério, o discente ainda deveria ter uma formação sócio-política a fim de exigir seus direitos e lutar por melhorias.

Sobre isso, o documento da UFPel aponta que:

Desafio primeiro e básico deste processo está na identificação do licenciando com um projeto de sociedade, que determina também o tipo de envolvimento que terá na construção de sua identidade e desempenho profissional. Essa construção, que implica conhecimentos e valores éticos e sociais, é um processo que deverá desenvolver-se significativamente no decorrer do curso superior na Universidade, mas que, de fato, não se inicia nesse momento e nem nele se completa, estendendo-se para além dele e colocando-se, por isso, como responsabilidade da Agência Formadora (formação básica) (Projeto Pedagógico, 2000, p. 6).

Dois itens desse trecho merecem destaque, o primeiro é a busca incansável pela identidade profissional, pois noto aqui que foi falado pela primeira vez sobre o desempenho do profissional (como uma meta). O segundo é a identificação do licenciando com um projeto de sociedade, ou seja, mais uma vez se reforça a ideia de um licenciando político.

O perfil esperado era então o de um profissional com profundo conhecimento da dinâmica da sociedade e da educação, dos sistemas de ensino e da escola como realidades concretas de um contexto histórico-social.

Segundo o documento da UFPel:

O que se deseja é a formação de um profissional profundamente comprometido com a dimensão pública da educação, capaz de enfrentar problemas referentes à prática educativa em suas diferentes modalidades; que use o conhecimento pedagógico para gerar e difundir novas tecnologias e inovar o trabalho educativo na escola e em outros espaços organizacionais e das comunidades educativas; que investigue e produza conhecimentos sobre a natureza e as finalidades da educação numa determinada sociedade, bem como sobre os meios apropriados de formação humana dos indivíduos (Projeto Pedagógico, 2000, p. 7-8).

Já o Projeto Pedagógico da FURG tomava alguns pontos para orientar a formação de seus pedagogos:

- Uma concepção integrada de desenvolvimento e educação;
- O conhecimento como processualidade e provisoriedade;
- A ação educativa a partir da inter-relação com a sociedade e a cultura;
- Os futuros pedagogos como sujeitos sociais contextualizados;
- Teoria e prática como princípios indissociáveis e como pressupostos metodológicos da ação reflexiva;
- A indissociabilidade da reflexão, da pesquisa e da produção textual como um princípio fundamental da prática educativa;

- A argumentação, o diálogo e o conflito como pressupostos metodológicos da ação docente;
- A diversidade cultural, étnica, racial, religiosa, de gênero econômica e social de forma a problematizar os preconceitos e as diferenças;
- O trabalho coletivo e interdisciplinar;
- A relação pedagógica no nível afetivo, intelectual, criativo e utópico;
- A (re)construção permanente da identidade do profissional da educação (Projeto Pedagógico, 2003, p. 14).

As competências que os licenciandos deveriam alcançar eram as traçadas pelos documentos mais recentes da época, como os da ANFOPE (1998, 1999, 2000), do CONED (PNE-1997) e outros. As competências e habilidades que um licenciando, futuro profissional da educação, cuja formação não deveria apenas atender exigências imediatas do mercado de trabalho, mas contribuir para a intervenção social na construção da cidadania e lutar por direitos e melhorias no seu campo de trabalho, poderiam ser classificadas em quatro grandes áreas, como apresentadas no documento da UFPel:

Teórica: domínio de conhecimentos científicos para o desenvolvimento do trabalho pedagógico com base na articulação teórico-prático que possibilite a compreensão de como se dá a aquisição, a produção e a socialização do conhecimento, enquanto processo coletivo de construção, e de seus fundamentos históricos, políticos e sociais. Uma sólida formação teórica.

Prática: Capacidade de pensar, coordenar, propor, orientar e executar o trabalho pedagógico no âmbito da escola, dos sistemas de ensino ou em outros contextos organizacionais, educacionais e culturais, envolvendo diferentes sujeitos, sejam individuais ou coletivos, compreendendo os problemas fundamentais do processo ensino-aprendizagem. O trabalho docente como base da formação profissional e princípio educativo e a ênfase na pesquisa e na extensão, como prática social, são fundamentais aqui.

Político-Social: compreensão de que a prática profissional está inserida num contexto social mais amplo, o que requer a vinculação do projeto educativo a projeto político social, comprometido com a construção de uma sociedade autônoma e incluyente. A gestão democrática, como instrumento de luta contra a gestão autoritária na escola, e o compromisso ético do profissional da educação, com ênfase na concepção sócio histórica da sociedade, fazem-se imprescindíveis para essa compreensão.

Interrelacional: compreensão do trabalho coletivo interdisciplinar, entre alunos e entre professores, como eixo norteador do trabalho docente e da redefinição da organização curricular dos profissionais como seres sociais que se entendem a si mesmos e ao grupo social na dinâmica efetiva. A dimensão interrelacional na formação não pode reduzir-se à vivência, à significação e à produção de conhecimentos durante o período “acadêmico”. É preciso articular formação inicial e continuada, assegurando solidez teórico-prática na formação inicial e diálogo permanente entre o *locus* da formação inicial e o *locus* da atividade profissional atual, via programas e projetos de educação continuada, correspondendo à concepção de uma formação em redes de conhecimento e saberes e, inclusive, programas de pós-graduação (Projeto Pedagógico, 2000, p. 7-8).

É importante observar que esses enunciados apontam para o Estado Educador, quando em seus discursos falam que o professor deve investigar e produzir conhecimento sobre a natureza e sobre a educação numa determinada sociedade. Isso nos lembra momentos da educação liberal, ou ainda da educação natural incentivada pelos documentos. E quando dizem que o licenciando deve ter

uma concepção integrada de desenvolvimento e educação, isso nos remete referências à Psicologia, criadas e concretizadas nesse período.

Também se pode notar alguns traços do Sociedade da Aprendizagem quando incentivam a reflexão sobre sua prática, ou quando concentram a formação do indivíduo na diversidade cultural, étnica, racial etc., ou ainda na interdisciplinaridade, problemas que só começaram a ser foco de tratamento no terceiro tempo de pensar a educação proposto por Noguera Ramírez (2011).

4.2.2 Formação Matemática

Em 2000 a organização da grade curricular, que os discentes deveriam cursar sob caráter obrigatório ao longo do curso de Licenciatura em Pedagogia da UFPel, era feita por cinco disciplinas em torno de um eixo norteador em cada semestre. No primeiro semestre o aluno de Pedagogia tinha como disciplinas obrigatórias Escola, Cultura e Sociedade I; Ensino-Aprendizagem, Conhecimento e Escolarização I; Habilitações Anos Iniciais I; Práticas Educativas I e Atividades Complementares de Graduação I. Essas cinco áreas trabalhavam juntas em torno de um eixo norteador, que no caso do primeiro semestre, segundo o Projeto Pedagógico, era:

Eixo Norteador: Reconstrução da trajetória educativa. Este semestre tem como finalidade organizar, discutir e refletir teoricamente sobre a experiência educativa dos alunos do curso, porque a concepção de formação presente nessa proposta parte dos saberes já construídos pela experiência vivida (Projeto Pedagógico, 2000, p. 19).

Ao longo do curso o nome das disciplinas não se altera⁸, exceto pelo número romano que precede ao nome da disciplina (no sexto semestre temos Escola, Cultura e Sociedade VI; Ensino-Aprendizagem VI, Conhecimento e Escolarização VI; Habilitações Anos Iniciais VI, Práticas Educativas VI e Atividades Complementares de Graduação VI), porém a ementa de cada uma dessas disciplinas é única, valendo aqui ressaltar as disciplinas relacionadas à área de Matemática.

Nesse estudo, realizei uma análise das disciplinas que compõem o projeto político pedagógico de 2000 do curso de Licenciatura em Pedagogia, e que de alguma forma trabalham com o ensino da Matemática nos anos iniciais do Ensino

⁸ As únicas alterações que ocorrem são nos semestres 2,3 e 5, quando se abrem espaços na grade curricular para as disciplinas optativas, que segundo o Projeto Pedagógico de 2000 pretendem contemplar a aquisição de conhecimentos que não estão listados como obrigatórios, e o licenciando deverá cumprir o número mínimo de três disciplinas optativas, com no mínimo de dois créditos cada.

Fundamental. Logo após farei o mesmo com o projeto pedagógico da FURG de 2003.

A primeira disciplina na qual o discente de Pedagogia, entre os anos de 2000 e 2004, tinha contato com a Matemática, segundo o Projeto Pedagógico, estava localizada no segundo semestre, e tinha como eixo norteador:

Construindo olhares sobre o cotidiano escolar. Este semestre tem como prioridade introduzir o aluno na prática investigativa, desenvolvendo a capacidade de questionamento, de dúvida, de reconstrução e construção do conhecimento, de atuação. Além disso, possibilitar instrumentos de reconhecimento do espaço onde, prioritariamente, irá atuar (Projeto Pedagógico, 2000, p. 21).

Nesse semestre estava a disciplina de Habilitações Anos Iniciais II, que objetivava:

Esta disciplina terá como função articular a área da Matemática e da arte com os processos cognitivos enfocados à luz da Psicologia. Aprendendo a ensinar a partir de como o aluno aprende Matemática e arte (Projeto Pedagógico, 2000, p. 22).

Observamos que nessa disciplina a Matemática é trabalhada com a arte, como uma expressão humana do conhecimento. No seu referencial bibliográfico podemos observar que a Matemática é vista como uma linguagem, tratada à luz da Psicologia.

A inspiração para o trabalho da Matemática com a arte vem de dois referenciais, o primeiro de Piaget (2011), quando em seus estudos incentivava o ensino da linguagem nas suas mais diversas manifestações, tais como, imagética, mítica, simbólica, pictórica, musical, linguística etc.

O pesquisador afirma em seus estudos que a linguagem como meio de expressão e comunicação não se limita à língua. A língua expressa, comunica, mas também representa (o desenho, por exemplo), ela se estende a todas as atividades, independentemente de sua especificidade. É por isso que é possível falar em linguagem do corpo (dança, mímica, ginástica artística), linguagem pictórica, escrita, musical, Matemática, da mesma forma que a linguagem filosófica, política, teológica, etc. (PIAGET, 2011).

Em outras palavras, a entrada no simbólico corresponde simplesmente à entrada na multiplicidade das formas da atividade humana expressiva e comunicativa, enfim, tudo o que se apresenta como linguagem. Nesse contexto a

Matemática é ensinada como uma linguagem, a partir do simbólico, do concreto e do lúdico.

Segundo, os Parâmetros Curriculares Nacionais:

É fundamental que os estudos do espaço e forma sejam explorados a partir de objetos do mundo físico, de obras de arte, pinturas, desenhos, esculturas e artesanato, de modo que permita ao aluno estabelecer conexões entre a Matemática e as outras áreas do conhecimento (BRASIL, 1998, p. 51).

A segunda e última disciplina obrigatória do curso de Licenciatura em Pedagogia relacionada à Matemática estava localizada no quinto semestre, este por sua vez norteado por um eixo de:

Discussão de propostas metodológicas para as séries iniciais. Os alunos aprofundam estudos sobre as possibilidades de trabalho pedagógico nas diferentes áreas de conhecimento que compõem o currículo dos anos iniciais do ensino fundamental (Projeto Pedagógico, 2000, p. 25).

Nesse semestre encontra-se a disciplina de Ensino-Aprendizagem, Conhecimento e Escolarização V, que em sua ementa diz:

O papel da Matemática e das artes nas séries iniciais do ensino fundamental. Possibilidades de trabalho pedagógico de ambas as áreas e a relação com a infância hoje (Projeto Pedagógico, 2000, p. 26).

Importante mostrar que, nesse momento, as disciplinas relacionadas à Matemática tratavam de Matemática e arte, ou de Matemática e música, ou seja, com algo que fosse natural para a criança, que estivesse presente no seu dia a dia.

Nesse período não havia o programa das disciplinas nos Projetos Pedagógicos, o que acabou dificultando o entendimento dos tópicos que eram abordados, visto que a ementa trazia uma ideia muito resumida dos conteúdos.

Em 2004 houve uma reformulação curricular, não em relação ao nome das disciplinas, mas sim quanto às ementas. Algumas mudaram de posição na grade, algumas deixaram de existir e outras foram criadas.

Nesse momento a Matemática perdeu espaço no curso, pois ao analisarmos as grades curriculares e as ementas das disciplinas foi possível observar que apenas uma disciplina era voltada a esse conhecimento. Essa disciplina estava localizada no quarto semestre, que tinha como eixo norteador:

Compreendendo as relações Ensino-Aprendizagem no trabalho escolar. O ensino e a aprendizagem constituem-se em “duas faces de uma mesma moeda”, principalmente tratando-se do estudo da sala de aula como centro do trabalho escolar. Compreender o trabalho escolar, as rotinas presentes no cotidiano, os rituais escolares são ferramentas fundamentais para os futuros professores. Perceber como uma aula se organiza, como funciona, como saberes da experiência e conteúdos escolares se aliam, se opõem ou se complementam, perceber as regulações presentes na instituição escolar e suas repercussões no dia-a-dia do trabalho de professores(as) fazem parte desse eixo (Projeto Pedagógico, 2000⁹, p. 53).

Nesse semestre se situa a única disciplina relacionada à Matemática, intitulada Ensino-Aprendizagem, Conhecimento e Escolarização IV, que tinha como objetivo articular ideias relacionadas a área da Matemática com os processos cognitivos enfocados à luz da Psicologia, analisar e discutir a Matemática no processo ensino-aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Sua ementa contempla que:

Constituições do sujeito que aprende, o papel da aprendizagem da Matemática na escola. Fracasso/Sucesso escolar e dificuldades de aprendizagem. Fatores intra e interescolares das práticas de exclusão (Projeto Pedagógico, 2000, p. 54).

E seu programa:

- Construção do conhecimento em Matemática a partir de Piaget e Vigotski.
- conceitos científicos e espontâneos.
- teoria da equilíbrio.
- conhecimento lógico-matemático.
- construção de conceitos matemáticos.
- construção do número.
- sistema de numeração decimal-operações com números.
- sistemas de medidas.
- orientação e representação no espaço(Projeto Pedagógico, 2000, p. 210).

No final de 2005 houve mais uma mudança no currículo do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pelotas, e algumas disciplinas foram realocadas na grade curricular com modificações.

A partir desse ano os alunos cursavam, no seu segundo semestre, a disciplina de Ensino-Aprendizagem, Conhecimento e Escolarização II, que tinha como objetivo compreender aspectos do desenvolvimento relacionados com o processo de escolarização sob o olhar da Psicologia e da Matemática.

Sua ementa contempla:

⁹ O projeto pedagógico de 2000 contém todas as alterações curriculares de 2000 a 2011, ano em que houve efetivamente a reformulação curricular, então todos os dados entre essas datas irão ser referenciados como Projeto Pedagógico. 2000

Estudos a respeito do desenvolvimento humano, em sua interface com a educação, assim como dos processos de construção do conhecimento lógico matemático que ocorrem em sala de aula, sob o foco da Psicologia social e da Matemática (Projeto Pedagógico, 2000, p. 206).

E seu programa:

Relação das alunas com a Matemática, a partir de diferentes olhares sobre o cotidiano escolar.
 História da Matemática.
 Lugar da Matemática no currículo escolar e suas exigências de conteúdos.
 Desenvolvimento da personalidade à luz de diferentes teorias psicológicas.
 O desenvolvimento da identidade.
 O desenvolvimento do autoconceito .
 A relação professor-aluno à luz das teorias estudadas.
 O comportamento agressivo e a escola.
 Aspectos gerais do desenvolvimento humano na fase escolar.
 O desenvolvimento dos processos cognitivos na criança à luz das ideias de Jean Piaget (Projeto Pedagógico, 2000, p. 206-207).

Mais uma vez são ressaltados contextos como teorias do desenvolvimento à luz da Psicologia com as ideias de Piaget, o que novamente afirma o segundo tempo/modo de pensar a educação.

Isso pode ser observado quando se fala em cotidiano escolar, conceito que começou a tomar proporções e gerar muitos estudos nesse período.

Os enunciados indicam o terceiro momento/modo de pensar a educação quando se fala em autoconceito, ou seja, quando o professor deve começar a se avaliar, a fim de se auto governar.

No quarto semestre os alunos cursavam a disciplina Ensino-Aprendizagem, Conhecimento e Escolarização IV, que se mantinha a mesma de 2004.

Por último, no quinto semestre o aluno cursava a disciplina Habilitações Anos Iniciais V, que tinha por objetivo proporcionar o exame de metodologias para a alfabetização em língua materna e Matemática, bem como de duas bases teóricas, analisar materiais didáticos e pedagógicos para o trabalho nos anos iniciais e possibilitar a formulação de propostas para o ensino na área.

É importante ressaltar que o programa dessa disciplina ficava conforme a orientação do docente, não tendo então um programa fixo nos documentos.

Já na FURG, nesse período, encontramos apenas uma disciplina relacionada, ao ensino da Matemática, integrando a grade curricular do curso de Pedagogia. Essa disciplina estava localizada no terceiro ano, cujo eixo orientador era “O

cotidiano dos anos iniciais”, e tinha como princípio discutir as experiências em Anos Iniciais do Brasil considerando a real situação desse nível de ensino através do seu histórico, ressaltando os desafios atuais no sentido de gestar proposições educacionais (Projeto Pedagógico, 2003).

A disciplina “Ensino da Matemática nos Anos Iniciais” com um total de 4 créditos e uma carga horária da prática pedagógica de 10hr/a, propunha em sua ementa:

Aprofunda os referenciais teórico-metodológicos do ensino da Matemática nos Anos Iniciais. Discute o conhecimento matemático na vida cotidiana. Trabalha o ensinar – aprender Matemática a partir da resolução de situações problemas. Estuda o surgimento do número, o sistema de numeração decimal e as operações com números naturais (Projeto Pedagógico, 2003, p. 26).

Nessa disciplina temos a ideia de Matemática relacionada à vida cotidiana, ou seja, a preocupação com o ensinar e aprender a Matemática do dia a dia, a Matemática natural, presente no Estado Educador.

4.3 Formando Pedagogos em uma Sociedade da Aprendizagem

4.3.1. Objetivos do Curso e Perfil do Profissional

Enquanto os Projetos Pedagógicos mais antigos fazem referências a documentos da ANFOPE, CNTE e do PNE, os mais recentes são baseado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Licenciatura em Pedagogia de 2006 e nos seus Projetos Pedagógicos anteriores.

A proposta de 2011, atual currículo do curso de Licenciatura em Pedagogia da FURG, visa à formação com competência pessoal e ética, habilidades e conhecimentos que permitam aos seus futuros pedagogos uma sólida educação básica e visão de mundo aberta para a convivência com a pluralidade e as diferenças. Fazendo uma menção às Diretrizes Curriculares Nacionais de 2006, o Projeto Pedagógico afirma que pretende formar o Pedagogo para “exercer funções de magistério na Educação Infantil, nos Anos Iniciais de Ensino Fundamental, na Educação de Jovens e Adultos e na Área de Serviços e Apoio Escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos” (2011, p.7).

O documento ainda propõe algumas atividades que envolvem:

- Planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;
- Planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não escolares;
- Produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares (Projeto Pedagógico, 2011, p. 8).

Com isso, o curso objetiva possibilitar a apropriação de determinados conhecimentos e experimentar, no próprio processo de aprendizagem dos acadêmicos, o desenvolvimento de competências necessárias para atuar nesse novo cenário.

É importante ressaltar que o documento da FURG toma como consequência da formação de seus pedagogos:

O currículo que se propõe contempla atividades que estimularão a autoaprendizagem, a pesquisa, o investimento na própria formação, a criatividade, a sensibilidade, e a capacidade de interagir e trabalhar em equipe (Projeto Pedagógico, 2011, p. 8).

E ainda:

As novas tecnologias e o mercado altamente competitivo exigirão cada vez mais profissionais competentes, habilitados com estudos de nível superior, profissionais que não dominem apenas uma temática específica e saibam executá-la, mas pessoas que consigam refletir sobre sua própria prática profissional em um campo mais amplo (Projeto Pedagógico, 2011, p. 8).

Ao finalizar a fala sobre a formação dos futuros pedagogos o documento da FURG acrescenta:

A formação de Pedagogos reflexivos e comprometidos com seu relevante papel social engendrará um processo de responsabilidade e pertencimento com sua comunidade local, buscando formas coletivas de superar o atraso, a miséria, o analfabetismo e a baixa produtividade (Projeto Pedagógico, 2011, p. 8).

Fica claro nesse perfil o modo de pensar da Sociedade da Aprendizagem, quando insere em seu currículo atividades que estimulem a autoaprendizagem, investindo na própria formação, buscando formar profissionais que questionem a própria prática profissional, não apenas no seu campo de conhecimento, mas em um campo mais amplo.

Isso mostra a polivalência esperada de um profissional da área nesse período, um profissional que busque sempre melhorar o desempenho em suas atividades e busque sempre melhores notas perante as avaliações, que são formas de controle do governo.

O termo polivalente tem a ver com assumir múltiplos valores, ou ainda, oferecer várias possibilidades de funções, a saber: ser multifuncional - que executa diferentes tarefas - e ser versátil - que envolve vários campos de atividade -.

O termo polivalência tem sido comumente usado no contexto do mundo do trabalho, requisitado pelo discurso neoliberal no período pós-crise do capitalismo. Designa a capacidade de o trabalhador poder atuar em diversas áreas, podendo caracterizar ainda um profissional pautado pela flexibilização funcional. Esse entendimento da polivalência tem, por vezes, exercido certa influência na visão que se faz do professor/a dos anos iniciais quando há a referência de que ele tem de cumprir múltiplas funções, aproximando-se assim de uma visão de profissional de competência multifuncional (CRUZ, B. N., 2012, p. 385).

O Projeto ainda estimula a interação e o trabalho em equipe, e alerta sobre as novas tecnologias e o mercado altamente competitivo. Nesse momento o licenciando é incentivado a ser um profissional competidor, almejando melhores notas e conceitos sempre.

Já no Projeto Pedagógico da UFPel de 2013, o perfil da egressa pretende a formação, a qualificação e a capacitação de profissionais da educação para, segundo o Projeto Pedagógico:

- a) Considerar a docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos (Art. 5º, II e III), a base de sua formação e identidade profissional;
- b) Ter a pesquisa como elemento fundamental de sua formação e atuação profissional, de modo que a formação teórico-prática seja articuladora dos processos cognitivos e socioculturais de aquisição, apropriação, produção e socialização de saberes;
- c) Realizar a prática pedagógica fundamentada na investigação educativa tornando a reflexão sobre a própria prática característica indispensável de sua formação continuada e de seu desenvolvimento profissional;
- d) Desenvolver habilidades teórico-práticas para diagnosticar e atuar na diversidade (Art. 5º, X) das questões educacionais contemporâneas, demonstrando uma visão ampla e histórica sobre conceitos, princípios e teorias da educação, marcada por uma postura política, crítica e criativa (Art. 5º, IX);
- e) Participar da gestão (Art. 5º, XII e XIII) democrática da escola e do sistema de ensino, contribuindo no planejamento e na coordenação dos processos educativos, com habilidades técnicas e humanas de executar tarefas pedagógicas e utilizar o conhecimento socialmente acumulado na produção de novos conhecimentos;
- f) Considerar a escola como instituição que transcende seus muros e se abre a sociedade local, nacional e mesmo universal e que projeta a intencionalidade de sua ação educativa em outras áreas, para além dela mesma (Art. 5º, V), cumprindo sua dimensão cultural, política e ético-estética de educar (Projeto Pedagógico, 2013, p. 14).

Aqui fica claro que a licencianda em Pedagogia já encontrou sua identidade profissional, que segundo os documentos deve ser embasada na sua docência na Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos (modalidade de ensino nova para as pedagogas).

Ter a pesquisa como base de sua formação e atuação profissional configura-se como uma reflexão sobre sua prática, ideia fortemente disseminada entre os documentos mais atuais de formação de professores, alicerçada pelo item citado acima quando diz que a pedagoga deve realizar as suas práticas fundamentada nas suas pesquisas, tornando-se assim uma professora autorreflexiva, ou seja, autogovernável. Aqui vemos fortes traços da sociedade da aprendizagem, que é definido como o terceiro momento da educação, quando o sujeito deve se ocupar de se educar, de se governar, e mais do que isso, deve se tornar um profissional reflexivo, que procure sempre melhorar, que aprenda a aprender ou ainda que se autogoverne a fim de garantir uma performatividade.

No item seguinte, mais uma vez podemos observar a ideia de desenvolver habilidades teórico-práticas a fim de atuar na diversidade, ou seja, ao que parece, a formação desse profissional visa, sobretudo, à prática.

Já as competências esperadas pelos licenciandos/licenciados são as mesmas dos documentos anteriores (Teórica, Prática, Político-social e Interrelacional).

Nos documentos da UFPel de 2000 e 2013 tem-se, em comum, que os objetivos do curso de Licenciatura em Pedagogia são:

Objetivos Gerais:

- a) Contribuir para (re) definir e implementar uma política de profissionalização das professoras da zona sul, do Estado do Rio Grande do Sul, devendo, em função disso, o projeto ser acompanhado e avaliado permanentemente, interna e externamente;
- b) Oportunizar condições teórico reflexivas necessárias para que a licencianda (sexismo encontrado apenas no documento de 2013) possa tornar-se efetiva participante no desenvolvimento do projeto político pedagógico escolar, capaz de explicitar e explicar a lógica da práxis educativa na perspectiva da sua contínua reconstrução, visando tornar o ensino da escola pública uma realidade de qualidade para todos, voltando para a construção da cidadania e o bem estar social;
- c) Criar uma dinâmica de formação profissional de qualidade crescente, fundada na indissociável relação teórico-prática, abrangendo um conjunto de habilidades e atitudes profissionais específicas, igualmente fundamentais (Projeto Pedagógico, 2013, p.12).

Objetivos específicos segundo os documentos:

- a) Compreender as possibilidades e os limites da educação – como prática social/institucional e como processo construtivo pessoal – a partir do estudo das múltiplas relações e inter-relações constituintes do processo educativo escolar e não escolar: relações sócias históricas, políticas, econômicas, administrativas, biopsicossociais, epistêmicas, culturais e pedagógicas;
- b) Trabalhar os fundamentos teóricos e metodológicos básicos das ciências que integram o currículo, propiciando uma compreensão qualificada das mesmas;
- c) Desenvolver capacidades de organização e dinamização curricular, para o desdobramento crítico e coletivo do projeto político-pedagógico escolar, na perspectiva de assegurar, criativamente a

todos os alunos, a possibilidade do êxito qualitativo na formação de sua cidadania (Projeto Pedagógico, 2013, p. 12).

Convém ressaltar que o documento de 2013 da UFPel traz três objetivos específicos a mais do que o de 2000. São eles:

- a) Capacitar a licencianda mediante a construção de ferramentas teórico-metodológicas que auxiliem a compreender como ocorrem os processos de aprendizagem de crianças, jovens e adultos, para que, a partir dessas compreensões, possa organizar e implementar estratégias de ensino no cotidiano da sala de aula;
- b) Desenvolver conhecimentos que fomentem o aprendizado de ações para compreender, planejar e realizar processos de ensino que garantam a inclusão escolar e social;
- c) Proporcionar situações em que a identificação de problemas socioculturais e educacionais sejam realizada mediante a prática investigativa e a capacidade de intervenção, visando a construção de respostas alternativas e criativas, a produção do conhecimento e a aprendizagem dos sujeitos envolvidos (Projeto Pedagógico, 2013, p. 12-13).

Observa-se nesses três novos itens, trazidos apenas nos documentos de 2013, que se deseja que a licencianda seja capaz de construir ferramentas que auxiliem em suas práticas para uma melhor organização e implementação de estratégias na sala de aula, mais um item voltado fortemente à prática.

Desenvolver conhecimento que fomente o aprendizado de ações para compreender, planejar e realizar ações, e por fim, identificar problemas mediante a prática é o objetivo do curso, a partir do desenvolvimento de conhecimentos com foco em ações, e essa é uma das características da Sociedade da Aprendizagem.

Fica claro com o exposto acima que em 2000 se desejava um licenciando com conhecimentos pedagógicos, metodológicos e políticos, um profissional que ao final do curso fosse lutar pelos direitos da categoria exigindo salário compatível, melhores condições de trabalho, melhores condições estruturais e organizacionais das escolas etc.

Porém, como se pode notar, houve mudanças nos objetivos dos cursos de Pedagogia, que desejam formar, após a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais, um novo tipo de profissional, com conhecimentos pedagógico-metodológicos, porém sua principal característica seria definida como performativo, ou seja, um profissional autossuficiente, focado no fazer, no realizar, no construir. Fica claro que o enfoque da formação nesse momento é formar um profissional passivo-ativo, passivo por não questionar o porquê de realizar tal atividade curricular, mas ativo, pois está sempre realizando essas atividades e, mais, sempre querendo melhorar sua prática.

O documento aponta para a performatividade, proposta por Ball, e o terceiro modo de pensar a educação, Sociedade da Aprendizagem, de Noguera-Ramírez, pois ao mesmo tempo que um professor deve ser autorreflexivo e autônomo, deve buscar metas e se preparar para um mercado competitivo, em que todos buscam melhores notas e avaliações dos seus próprios trabalhos.

Concordo com Noguera-Ramírez (2011) quando afirma que no contexto latino-americano os enfoques curriculares têm reduzido a formação didática dos professores a uma mera metodologia. Isso tem se refletido na formação pedagógica, que se dispersou entre as Ciências da Educação e em modelos pedagógicos prontos e reproduzíveis.

4.3.2 Formação Matemática

Aqui mostro como a Matemática está representada nos novos currículos dos cursos de Licenciatura em Pedagogia da UFPel e da FURG.

Na FURG, no ano de 2011, encontramos, novamente, apenas uma disciplina relacionada com o ensino de Matemática na formação dos pedagogos, também encontrada no terceiro ano do curso, que agora tem como eixo norteador “Núcleo de Estudos Integradores”, com os mesmos objetivos do eixo “O cotidiano dos anos iniciais” de 2003.

Nesse Núcleo encontramos a disciplina “Metodologia do Ensino da Matemática”, que possui um total de 8 créditos e uma carga horária da prática pedagógica de 15hr/a. É importante ressaltar isso, visto que a carga horária da disciplina relacionada a Matemática teve um aumento de 50% após a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.

Em sua ementa:

Estuda a construção de conceitos básicos em Matemática pelas crianças. Trabalha aspectos topológicos, noções de tempo e espaço partindo de situações do cotidiano, de música, histórias infantis, jogos e brincadeiras. Aprofunda a classificação, seriação, inclusão hierárquica, ordenação e operações, problemas e geometria, buscando compreender o processo do conhecimento, estabelecendo relação com a vida cotidiana. Atividades Formativas: realização de seminários e participação no desenvolvimento de pesquisas, consultas a biblioteca e leituras adicionais, consultas a centros de documentação e visitas a instituições educacionais e culturais (Projeto Pedagógico, 2011, p. 19).
--

Convém ressaltar que no documento de 2011 são disponibilizados algumas informações importantes relacionadas às disciplinas, tais como objetivos, conteúdo, metodologia, avaliação e bibliografia. São objetivos dessa disciplina:

- Entender a existência de práticas Matemáticas próprias da Educação Infantil.
- Conhecer o princípio que subsidia a construção e a interpretação do sistema de numeração decimal.
- Aprender a diferença entre o número, o numeral e o algarismo.
- Entender os procedimentos lógicos existentes no cálculo aritmético nas operações de soma e subtração.
- Estudar, através da História da Matemática, os diferentes processos de construção dos sistemas de numeração.
- Desenvolver articulações com a Educação de Jovens e Adultos.
- Anejar diferentes formas de representação das operações aritméticas.
- Interpretar e analisar os aspectos metodológicos e didáticos existentes em propostas de ensino de Matemática que envolvam materiais manipulativos.
- Construir atividades que envolvam materiais manipulativos, subsidiadas por propostas didáticas.
- Construir uma proposta crítica em relação as práticas automatizadas e baseadas na memorização par o ensino da Matemática.
- Perceber a relevância de uma proposta pedagógica para subsidiar o emprego de materiais manipulativos.
- Cultivar uma atitude favorável e motivada para a aprendizagem de Matemática ao identificar seu caráter de inacabamento e de práticas sociais durante o estudo da História da Matemática. (Projeto Pedagógico, 2011, p. 19).

Já na UFPel, em 2011, a primeira disciplina do novo currículo que faz relação com a Matemática está localizada no segundo semestre com o título de Ensino-Aprendizagem, Conhecimento e Escolarização II, disciplina que teve início em 2006.

A segunda disciplina está localizada no quarto semestre, intitulada Ensino-Aprendizagem, Conhecimento e Escolarização IV, disciplina que constava no Projeto de 2004.

A terceira e última, disciplina do curso de Pedagogia que fala sobre Matemática, é denominada Teoria e Prática Pedagógica VI, e tinha por objetivo:

- Reconhecer a importância da Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental e sua contribuição no desenvolvimento integral do aluno, relacionando-a com a vida cotidiana e com as demais disciplinas do currículo.
- Definir conceitos fundamentais para o ensino de Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental.
 - Analisar e interpretar a questão do conhecimento Matemático, especialmente, ao nível dos anos iniciais do Ensino Fundamental.
 - Observar práticas pedagógicas a fim de buscar elementos para construir uma proposta metodológica de ensino de Matemática que permita:
 - análise e atitude crítica frente á realidade;
 - desenvolvimento do raciocínio;
 - condições de matematizar situações reais;
 - desenvolvimento do potencial criativo a fim de criar teorias adequadas às situações mais diversas (Projeto Pedagógico, 2011, p. 206).

Sua ementa diz que a disciplina pretende proporcionar:

Bases teórico-práticas do processo ensino-aprendizagem da Matemática. Apropriação dos conceitos básicos da Matemática dos anos iniciais do Ensino Fundamental no que concerne à aritmética, álgebra e geometria (Projeto Pedagógico, 2011, p. 206).

E seu programa:

Significado e importância do ensino de Matemática.
 Conceitos fundamentais que orientam o ensino de Matemática nos anos Iniciais do Ensino Fundamental.
 Construção do Número pela Criança.
 Construção do Sistema de Numeração Decimal.
 Geometria: forma no plano e no espaço.
 Construção do conceito de Frações.
 Desafios/problemas matemáticos.
 Jogos didáticos no ensino da Matemática.
 Proposta de atividade para o ensino da Matemática nos anos Iniciais do Ensino Fundamental (Projeto Pedagógico, 2011, p. 206).

Nas disciplinas optativas são encontradas duas cadeiras, a primeira é chamada de Estudos do Pré-Escolar e tem por objetivo:

Conhecer diferentes práticas docentes e vivenciar dinâmicas para uma atuação pedagógica em instituições de Educação infantil que parta da infância e suas necessidades educativas;
 Refletir sobre as práticas educacionais vivenciadas no cotidiano da educação infantil;
 Discutir sobre concepções curriculares que fundamentam as práticas pedagógicas dos centros de educação infantil;
 Desenvolver uma postura investigativa em relação a prática pedagógica na Educação Infantil (Projeto Pedagógico, 2011, p. 281).

Em sua ementa a disciplina:

Discute e analisa pressupostos teóricos-metodológicos e práticas pedagógicas que articulem desenvolvimento humano e educação. Trata também da introdução de estudos sobre o planejamento de propostas educativas e da ação didático-pedagógica voltadas para a Educação Infantil institucional (Projeto Pedagógico, 2011, p. 281).

E no seu programa afirma trabalhar com:

O Faz-de-Conta e o Desenvolvimento do Imaginário da Criança.
 Artes Visuais: desenho, pintura, gravura e escultura para crianças.
 Artesanato e Culinária: autonomia, leitura e escrita na pré-escola
 Matemática e Música: encontro de linguagens
 Iniciação Científica para Crianças: vivências e engenhocas
 Organização Pedagógica dos Grupos de Crianças Pré-Escolares: gerenciamento do tempo, do ambiente e das atividades pedagógicas. Avaliação na Educação Infantil (Projeto Pedagógico, 2000 p. 281).

Essa disciplina é composta por uma carga horária total de 68hrs, totalizando 4 créditos aos estudantes com um caráter de disciplina Teórica/Prática.

A segunda, chamada Matemática no Nível Fundamental, tem como objetivo:

Reconstruir conceitos e habilidades matemáticos do Nível Fundamental de Ensino. Manusear, criar, elaborar, experimentar, analisar e avaliar diferentes materiais e métodos para o ensino da Matemática nos Níveis Básicos;

Compreensão do desenvolvimento das relações entre as diversas estratégias analisadas na disciplina e o conteúdo matemático, as representações simbólicas e os algoritmos para cálculos e construções de representações gráficas relativas aos conceitos de Matemática;

Compreensão das relações entre processos sócio históricos de desenvolvimento do conhecimento matemático e o processo individual e coletivo de aprendizagem no Nível Fundamental de ensino;

Reflexão sobre o papel do conteúdo matemático no currículo do Nível Fundamental (Projeto Pedagógico, 2011, p. 296).

Em sua ementa diz:

(Re)Construção de habilidades e conceitos de Matemática do Nível Fundamental pelos alunos do curso. Estudos de relações Matemáticas identificáveis no cotidiano. Identificação de estratégias para o ensino de habilidades e conceitos de Matemática do Nível Fundamental, estudos da Matemática e suas contribuições históricas (Projeto Pedagógico, 2011, p. 296).

Em seu programa afirma trabalhar com:

1. Estratégias para provocar alunos do Nível Fundamental de Ensino à construção de conceitos matemáticos, a representações simbólicas desses e à construção de algoritmos para desenvolvimento de cálculos, representações gráficas e soluções de problemas.

1.1. Álgebra;

1.2. Geometria;

1.3. Relações;

1.4. Elementos de Matemática Discreta;

1.5. Probabilidades e Estatística;

1.6. Aplicações da Matemática em outras áreas do conhecimento;

2. Aspectos do processo de aprendizagem;

2.1. O conceito de erro;

2.2. A subjetividade na observação;

2.3. A subjetividade na representação;

2.4. As experiências do aprendiz;

2.5. A troca de experiências entre os sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem;

2.6. Limites e interesses individuais dos aprendizes;

2.7. A auto regulação e a regulação pelo grupo;

Aprendizagem x Desenvolvimento histórico do conhecimento matemático (Projeto Pedagógico, 2000, p. 297).

Essa disciplina é composta por uma carga horária total de 68h, totalizando 4 créditos aos estudantes com um caráter de disciplina teórica. Vale ressaltar que o professor responsável é um docente da área de Matemática.

Percebe-se que os dois tempos da educação estão claramente difundidos nas disciplinas. Primeiramente o Estado Educador, quando se fala em trocas de experiências entre os sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem, ou subjetividade na observação – lembrando que o professor no segundo tempo era

tido como um pesquisador em sala de aula – ou ainda quando se fala em jogos matemáticos para auxiliar o ensino.

Por fim, a Sociedade da aprendizagem se evidencia quando o documento propõe a autorregulação e regulação pelo grupo – lembrando do governo do “eu” – ou ainda quando se fala em promover uma proposta crítica da prática – mais uma vez a autorregulação.

Convém ressaltar que em todas as disciplinas relacionadas à Matemática na UFPel encontramos referencial articulado às concepções teóricas de Jean Piaget.

Talvez a relação direta que Piaget fez com o ensino de crianças que, segundo sua teoria, estão no período concreto e operatório concreto, tenha impulsionado tão fortemente a ideia que Matemática só se aprende com algo manipulável, ideia que ainda circula com intensidade na formação de professores e nas turmas dos anos iniciais da escolarização básica. Essa é uma verdade à qual os futuros professores de Pedagogia aprendem a “dobrar-se”, precisando assumi-la como sua para poder ensinar uma Matemática que produza sujeitos inteligentes, ou ainda, “resolvedores” de problemas.

No entanto, Walkerdine diz que [...] a Psicologia do Desenvolvimento está fundamentada num conjunto de asserções e verdades que são historicamente específicas, sendo a forma única ou necessária de compreender as crianças (1998, p. 144).

O elemento central da Psicologia do Desenvolvimento, a criança em desenvolvimento, é um objeto baseado na premissa da localização de certas capacidades no interior da criança e, portanto, domínio da Psicologia.

Como pudemos observar nas disciplinas dos cursos de Licenciatura em Pedagogia, as práticas pedagógicas estão saturadas, com base em uma ideia de sequência mecanizada, de desenvolvimentos da criança. Os aparatos e mecanismos da escolarização envolvidos nessa produção vão desde a arquitetura da escola e o arranjo das carteiras da sala de aula até os materiais curriculares e as técnicas de avaliação.

E isso fica claro quando vemos citações como:

“Eu ouço e esqueço...

...Eu vejo e relembro...

...Eu faço e compreendo”

Sobre isso Walkerdine diz:

Essa citação faz parte da folha de rosto do primeiro Guia do Professor. Essa foi a primeira e mais influente intervenção curricular na Matemática da escola primária nos anos 60. Essa citação justapõe “ouvir” e “relembra”, por um lado, e “fazer” e “compreender”, por outro. A oposição entre a lembrança passiva e aprendizagem ativa produz a dicotomia mais importante na história recente da escola primária (WALKERDINE, 1998, p.146).

Talvez essa dicotomia tenha ganhado tanta força que, para não haver mais isso, seria necessário um novo tempo e um novo modo de pensar a educação nos quais não se tendesse tanto ao conteudismo esvaziado de sentido, nem tanto didática esvaziada de conteúdos.

Noguera-Ramírez (2011) afirma que:

Ainda que a escola ocupe um lugar central nessa sociedade educativa, não é ela quem define o caráter educativo daquela: essa sociedade é educativa porque, além da escola, o indivíduo ‘deve’ continuar aprendendo ao longo da sua vida. A sociedade educativa faz do mundo uma grande escola e da educação, um fato permanente (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p.24).

Como tratado anteriormente, o Estado Educador foi diferente da Sociedade da Aprendizagem, porém os dois construíram sociedades com fortes características, que estão presentes na escola de hoje.

Hoje temos uma sociedade na qual todos os sujeitos devem estar submetidos a diversos processos de ensino e dispostos a aprender durante toda a vida; a aprendizagem deve ser a protagonista para atingir uma forma desejável, através do governo, de ser professor.

Ao chegar no fim dessa análise observo que a formação do professor de Pedagogia antes de 2006 estava baseada no segundo tempo de ver a educação proposto por Noguera-Ramírez (2012), com fortes indícios da educação liberal, professor como mediador do conhecimento e um conhecimento político. Já a formação após 2006 se embasa no que Noguera-Ramírez chamou de terceiro modo de ver a educação, onde os professores são incentivados pelas políticas públicas a refletirem sobre seu trabalho, buscar novas formas de ensino, aplica-las e voltar a

refletir sobre seu trabalho, num ciclo, em outras palavras, busca-se o profissional autoreflexivo.

CAPÍTULO 5: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao chegar ao final da dissertação, considero todos os elementos teóricos construídos no decorrer dessa escrita que possibilitam responder a questão central da pesquisa: como os discursos curriculares locais imediatamente anteriores e posteriores às Diretrizes Curriculares Nacionais de 2006, para os Cursos de Licenciatura em Pedagogia, orientam/estimulam formas de ser professor e ensinar Matemática nos anos iniciais da Educação Básica?

Ao longo da história da formação de professores das séries iniciais no Brasil fica evidente a incessante luta por uma identidade profissional, que só foi se afirmar, definitivamente, em 2006 com as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Licenciatura em Pedagogia.

Regionalmente não foi diferente, como pudemos observar a formação, tanto na Universidade Federal de Pelotas quanto na Universidade do Rio Grande tiveram características similares, como a articulação entre ensino-pesquisa-extensão, estudo do cotidiano escolar, a integração entre as diversas áreas do conhecimento, preparar um profissional reflexivo, ou ainda autoreflexivo.

Ao analisar os documentos nacionais e locais, optei pela análise do discurso, proposta por Foucault, pois para ele não há entrelinhas, por trás da cortina, o que há são enunciados e reações entre o que propõe e o que cumpre. Analisar o discurso seria então dar conta das relações históricas, de práticas de ideias que estão “vivas” no discurso.

Sobre isso, Fischer (2001) afirma que:

Analisar textos oficiais sobre educação infantil, nessa perspectiva, significará antes de tudo tentar escapar da fácil interpretação daquilo que estaria “por trás” dos documentos, procurando explorar ao máximo os materiais, na medida em que eles são uma produção histórica, política: na medida em que as palavras são também construções; na medida em que a linguagem também é constitutiva de práticas. (FISCHER, 2001, p.199)

Com isso em mente, analisei os documentos oficiais dos cursos de pedagogia a fim de encontrar elementos dos dois tempos/modos de pensar a educação.

Ao analisar os documentos fica claro que um tempo não deixou de existir para o surgimento do próximo, porém é evidente a intensidade dessas formas de subjetivação em tempos diferentes. Enquanto nos documentos anteriores às diretrizes curriculares nacionais encontramos vários traços marcantes do “Estado Educador”, tais como liberdade, psicologia, desenvolvimento e natureza; e poucos traços da “Sociedade da Aprendizagem”. Já nos novos documentos encontramos poucas referências ao “Estado Educador” e vários traços do “Sociedade da Aprendizagem”, tais como aprender a aprender, performatividade, professor auto reflexivo e aprendizagem ao longo da vida.

Com isso, acredito que seja possível afirmar que os discursos curriculares anteriores às diretrizes Curriculares de 2006 subjetivaram os alunos dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia no sentido de ser um professor que orientasse seus alunos a chegar a conclusões – esperadas –, que tivessem uma base sobre psicologia do desenvolvimento e um conhecimento político, além de todas características citadas no texto.

Já os documentos pós diretrizes, incentivam um professor autoreflexivo, autoavaliativo, um sujeito que se preocupe em se autogovernar buscando melhores avaliações e notas frente ao governo.

Essa pesquisa aponta a necessidade de um aprofundamento das questões expostas. Com isso, seria interessante em uma nova pesquisa ir a campo, tentando entender como esses documentos subjetivam a prática das professoras – formadas anteriormente às Diretrizes Curriculares para os Cursos de Pedagogia de 2006 e as formadas posteriormente – em sala de aula.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Marlisa Bernardi de; LIMA, Maria das Graças de; Formação Inicial de Professores e o Curso de Pedagogia: Reflexões Sobre a Formação Matemática. *Ciência e Educação*, v.18, n.2, p. 451 – 468, 2012.
- BALL, Stephen J; Reforma Educacional como Barbárie Social: Economismo e o fim da Autenticidade. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v.7, n.1, p.33-52, jan./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.revista2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>> acessado em jul.2014.
- BRASIL. Congresso Nacional. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: LDB 9394/96*. Brasília: Congresso Nacional, 1996.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. (Resolução do CNE/CP nº 1, 18/02/2002), Brasil, 2002. Acesso em março 2012.
- _____. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (Resolução nº1, de 15/05/2006), Brasil, 2006. Acesso em março de 2012.
- CATANI, Afrânio Mendes; et al. **Políticas públicas da educação superior**. In: MOROSINI, M. (org.). *Educação superior em periódicos nacionais*. Brasília: MEC, Inep, Comped, 2001. p.71-102
- CRUZ, Shirleide Pereira Da Silva; BATISTA NETO, José. A polivalência no contexto da docência nos anos iniciais da escolarização básica: refletindo sobre experiências de pesquisas. *Revista Brasileira de Educação* v. 17 n. 50 maio-ago. 2012.
- CUNHA, Deise Rôos. **A Matemática Na Formação De Professores Dos Anos Iniciais Do Ensino Fundamental: Relações Entre a Formação Inicial e a Prática Pedagógica**. 108f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.
- EVANGELISTA, Olinda. Formar o mestre na universidade: a experiência paulista nos anos de 1930. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 27, n. 2, jul/dez. 2001. p.247-259.
- EVANGELISTA, Olinda; MORAES, Maria Célia Marcondes; SHIROMA, Eneida Oto. *Política Educacional*. Rio de Janeiro, DP&A, 2002.
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a Análise do discurso em Educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 197-223, novembro/2001.
- FONSECA, Márcia Souza; Sobre a matematização do mundo e a desmundanização matemática. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação. PUCRS, 2004. 200f.
- FOUCAULT, Michel; **Segurança, Território, População**. 1ª Edição, São Paulo, Martins Fontes, 2008 – Coleção Tópicos.

FOUCAULT, Michel; **Nascimento da Biopolítica**. 1ª Edição, São Paulo, Martins Fontes, 2008 – Coleção Tópicos.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. 3. ed. Trad. L. F. de A. Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FURG, Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, 2003.

FURG, Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, 2014.

GARCIA, Maria Manuela Alves; **O Sujeito Emancipado Nas Políticas Críticas**. Educação e Realidade n.26 p.31-50 jul./dez. 2001

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo; **Métodos de Pesquisa**. 1ª Edição, Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antonio Carlos; **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4ª Edição, 7ª Tiragem, São Paulo: Atlas, 2002.

Lavôr, Iguaracy; Corrida Espacial. 2014.

Disponível em: <<http://www.gpformodelismo.com/gpformodelismo/artigos/iguaracy-lavor-45-anos-do-homem-na-lua/>> Acessado em outubro de 2015.

NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos Ernesto; **Educar Es Gobernar: La Educación Como Arte De Gobierno**. Cadernos de Pesquisa v.42 n.145 p.14-29 jan./abr. 2012

NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos Ernesto; **Pedagogia e Governamentalidade ou Da Modernidade como uma sociedade educativa**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

OLIVEIRA, A. C. N. **Concepções Dos Acadêmicos Do Curso De Pedagogia Em Relação À Matemática: As Implicações Da/Na Formação**. 94f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2011.

ORNELAS, Claudio; **Biografia Resumida de Jean Piaget**. 2013

POPKEWITZ, Thomas S; História do Currículo, Regulação Social e Poder. In SILVA, Tomaz Tadeu da. **O Sujeito Da Educação: Estudos Foucaultianos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia: O Espaço da educação na universidade. Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 130, p. 99-134, jan./abr. 2007.

SCHEIBE, Leda; Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia: Trajetória Longa e Inconclusa. Caderno de Pesquisa, v.37, n. 130, p.43-62, jan./abr. 2007.

SILVA, Carmem Bissolli da. **Curso de Pedagogia no Brasil: História e Identidade**. 2ª Ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SILVEIRA, D. N. **Possibilidades De Inovação Na Formação De Professores De Anos Iniciais – Na Matemática**. 96f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2002.

UFPel, Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, 2000.

UFPel, Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, 2012.

VIEIRA, S. R. **Diretrizes Curriculares Para o Curso De Pedagogia: Pedagogo, Docente Ou Professor?** 141f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

WALKERDINE, Valerie; Uma Análise Foucaultiana da Pedagogia Construtivista. In SILVA, Tomaz Tadeu da. **Liberdades Reguladas A Pedagogia Construtivista e Outras Formas de Governo do Eu.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.