

## **APÊNDICE I – O PRODUTO**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS**

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



**Produto da Dissertação de Mestrado**

**Narrativas de Professoras e as Formas de Subjetivação Estimuladas  
Pelos Discursos das Políticas Educacionais**

**Thiago Tavares Borchardt**

**Pelotas, 2015**

**Thiago Tavares Borchardt**

**Narrativas de Professoras e as Formas de Subjetivação Estimuladas  
Pelos Discursos das Políticas Educacionais**

Produto da Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal de Pelotas, como requisito à obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências e Matemática.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dra. Márcia Souza da Fonseca

Pelotas, 2015

## **Introdução**

Nesse trabalho relato uma pesquisa realizada com duas professoras pedagogas, que trabalham em uma escola particular no centro da cidade de Pelotas, uma formada antes das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o curso de Pedagogia (2006) e outra formada após sua implantação. A pesquisa buscou entender, nos enunciados das professoras de anos iniciais do Ensino Fundamental, diferenças quanto a suas formações, mais especificamente no que diz respeito à Matemática, tendo como referência três tempos/modos de se pensar sobre a educação, a Sociedade Educativa. O solo teórico que permeou a análise das discussões aqui colocadas teve como referência autores como Noguera-Ramírez, Valerie Walkerdine e Stephan Ball.

## **O Contexto da Pesquisa**

É sabido que desde a criação do curso de Pedagogia, no Brasil, no final da década de 1930, têm acontecido vários problemas quanto à sua caracterização, ou ainda, conforme alguns autores, à falta dela.

Na década de 1940 já se iniciavam as discussões quanto à ampliação dos espaços de atuação do Pedagogo, visto que os mesmos não tinham exclusividade para lecionar nas Escolas Normais, pois o Decreto-Lei n. 8530/46 definia que todo graduado poderia exercer o magistério no Curso Normal.

Com a portaria do Ministério da Educação e Cultura (MEC) n. 478/54, os licenciandos em Pedagogia, além de poderem atuar como docentes nas cadeiras de Educação, adquiriram o direito de lecionar em outras disciplinas do Ensino Médio, como por exemplo, Matemática, Filosofia, História Geral e do Brasil.

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. Esta nova 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 1960 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 serem cumpridos pelos Cursos de Pedagogia. A partir desse momento, o curso visaria à formação de professores para o ensino normal e de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção.

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.

Obviamente houve outras modificações, ou tentativas de modificações, mas nesse projeto pretendo me deter em uma em específico, a criação das Diretrizes Curriculares Nacionais.

As Diretrizes Curriculares Nacionais vieram, em 2006, a fim de padronizar a formação do pedagogo em todo o país. Nesse documento encontramos uma série de orientações para sua formação e docência.

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.

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.

Entende-se 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 e 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, 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.

Outro aspecto importante na organização curricular diz respeito à duração do curso, que estabelece um mínimo de 3.200 horas, diferenciando-se do mínimo de 2.800 horas previsto nas diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores em nível superior, cursos de licenciatura de graduação plena. A duração dos estudos e divisão do tempo referente às 3.200 horas ficou com a seguinte configuração: 2.800 horas dedicadas às atividades formativas como assistência às aulas, realização de seminários, participação e realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas, participação em grupos cooperativos de estudos; 300

horas dedicadas ao estágio supervisionado prioritariamente em educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme projeto pedagógico da instituição; 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas do interesse dos alunos, por meio da iniciação científica, da extensão e da monitoria (Brasil, 2005).

Talvez essa tenha sido a mais importante mudança relacionada à formação dos professores de Pedagogia no Brasil.

A coleta de dados da pesquisa se deu através de entrevistas com as duas professoras de Pedagogia, que trabalham numa mesma escola particular no centro da cidade de Pelotas. Estas profissionais são formadas em tempos diferentes, uma antes da implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais, no ano 2000, e a outra depois da implantação da mesma, em 2014.

### **Analizando os dados da Pesquisa**

Ao entrevistar as docentes, foi possível estabelecer algumas diferenças quanto a suas formações, mais especificamente no que diz respeito à Matemática nas anos iniciais, tendo como referência três tempos/modos de se pensar sobre a educação, elencados por Noguera-Ramírez nos seus estudos, os quais apresento a seguir.

“Estado Ensinante, é 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.

O segundo, o Estado Educador, se refere ao momento em que o Estado cumpriu 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 XVIII e teve um suporte fundamental na razão de governo liberal e na operação de dispositivos de segurança, no sentido do controle da população.

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 XVIII e início do século XIX. Nesse período então houve a preocupação com uma chamada “educação natural” que abria espaços, até então fechados, para a espontaneidade, para a pergunta e para o descobrimento. Nesse período o professor não deveria dar respostas prontas ou intervir diretamente no aprendizado do aluno, e 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 conduzir seus alunos para que eles próprios chegassem ao comportamento esperado.

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).

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”, produz 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).

Pensando nos fins da educação, chegamos ao terceiro modo de pensar e praticar a educação, denominado sociedade da aprendizagem, que tem início entre o final do século XIX e o começo do século XX. 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.

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).

Os desempenhos de professores ou escolas servem como medidas de produtividade, rendimento ou mostras de qualidade, significando, englobando e representando a validade, a qualidade ou valor de um indivíduo ou organização dentro de um determinado âmbito de julgamento/avaliação.

As tecnologias políticas da reforma da educação não são simplesmente veículos para a mudança técnica e estrutural das organizações, mas também mecanismos para “reformular” 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.

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.

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 e os discursos das docentes, vemos claramente traços dos três tempos, traços esses que tentarei explicitar na análise das fala das professoras de Pedagogia que ocorreram durante as entrevistas.

Inicialmente foi realizada uma conversa informal com as docentes, uma formada em 2000 na Universidade Federal de Pelotas, que partir de agora chamaremos de Professora A, e com uma professora formada em 2014, que a partir de agora chamaremos de Professora B, a fim de conhecer um pouco sobre as mesmas e agendar um dia para a entrevista.

A Professora A se mostrou muito solícita ao meu projeto de pesquisa, iniciou afirmando gostar de Matemática e que gostaria muito de falar sobre sua formação e sua prática em sala de aula. Já Professora B se mostrou mais tímida com a pesquisa, afirmando que não teria muito a falar por não ter prática, mas ao entender que a pesquisa era sobre sua formação e não sobre sua prática, aceitou participar.

As entrevistas, individuais, aconteceram na biblioteca da escola no intervalo das atividades das professoras, que em média são de 50 minutos. Abaixo segue o relato os principais trechos das entrevistas.

As duas professoras iniciaram as entrevistas falando sobre sua formação nos cursos de Pedagogia. A professora A relatou que a formação oferecida pelo seu curso era bem diferente da atual, pois naquela época se trabalhava com toda teoria e depois dos quatro anos se realizavam duas práticas – estágios – no último ano. Segundo ela, pelo fato de os estágios serem nos últimos semestres, ela sentiu falta de relatar/refletir/questionar sua prática, como foi constatado no seguinte trecho da entrevista:

[...] hoje a pratica é bem diferente, eles tem a teoria, tem estagio e depois voltam de novo pra discutir algumas questões, eu não todas as questões que ficaram sem respostas na época do estágio eu não retornei pro estudo, depois eu fiz a pós mas ai tem coisas que tu não

volta, eu não tive aquele momento com os professores de sentar e conversar depois, coisas que não entendi ou que não foram bem esclarecidas durante a prática ficaram, é diferente esse molde de curso que tem hoje é melhor, na minha época não era assim (PROFESSORA A).

Vejo na fala dessa professora forte influência do Estado Ensino, pois, ao se referir aos quatro anos de teoria, vemos a intenção de uma disciplina dos saberes, ou seja, no tempo de sua formação era de suma importância que o pedagogo dominasse os conteúdos.

Já a Professora B diz o seguinte sobre sua formação:

Acho que foi proveitosa minha formação, claro que a gente vê que os conteúdos teóricos são importantes, mas também faltou a prática, eles faziam muitas coisas teóricas e na prática eram pouquíssimas coisas que a gente fazia e quem não tinha o magistério ficava um pouco difícil de fazer essa ligação de poder, de poder exercer (PROFESSORA B).

Sobre as disciplinas ofertadas pelos cursos de formação, a Professora A relata que tinha disciplinas como Sociologia, Filosofia e Psicologia da Educação, algumas eram optativas, como a que tratava sobre inclusão (segundo ela, assunto necessário para a época). Sobre a Matemática, ela relata que havia uma professora formada na disciplina que trabalhava com as futuras pedagogas e a Matemática era vista em duas disciplinas e nos estágios. Nessa disciplina, na qual a professora era formada em Matemática, as alunas construíram um livro de atividades com práticas que no estágio foram utilizadas como desafios, problemas e atividades diferenciadas, referenciando com a realidade do aluno.

Aqui vemos certos pontos onde podemos identificar o Estado Ensino, ao se referir às disciplinas e sua importância na sua formação, e também vemos o Estado Educador, pois a aplicação dos conteúdos já está sendo relacionado com a realidade dos seus alunos, ou seja, a professora faz com que o conteúdo seja visto pela criança como algo do seu dia a dia, como algo natural.

Já a Professora B diz que no seu curso houve disciplinas como Filosofia, História da Educação e Gestão Educacional. Sobre a Matemática, em nenhum momento do curso foi citada, segundo ela, nenhuma disciplina como Português, Matemática ou Ciências são estudadas no curso. Sobre o estágio curricular ela o descreve como “tranquilo” pelo fato de já possuir magistério, se embasando sempre em livros, blogs e internet para fundamentar sua aula.

Nessa fala podemos observar uma forte influência da Sociedade da Aprendizagem, em que o professor deve se autogovernar, pois ao não ter as devidas instruções sobre os conteúdos curriculares no seu curso de formação, passa a ser responsabilidade dele procurar, estudar e se autoformar a fim de dar uma boa aula.

Por último procurei saber como essas professoras viam o ensino de Matemática nos anos iniciais. A Professora A afirmou que a Matemática é trabalhada de forma muito desfocada da realidade do aluno, pois os alunos questionam o porquê de terem que aprender tal conceito. Para contornar esse problema, a docente afirma que utiliza o livro adotado na escola, no qual, segundo ela, são trabalhados muitos desafios e raciocínio lógico, porém quando o livro não supre as necessidades da aula, a docente utiliza o quadro para uma explicação mais aprofundada.

Mais uma vez vemos o Estado Educador na fala da docente, quando ela relata que seus alunos são livres para lhe questionar o porquê de estudar tal conteúdo e, mais uma vez, temos a aula relacionada ao dia a dia do aluno.

Já a professora B afirma que depende do professor quando ele trata com a Matemática. Em seu relato, a docente afirma que seus alunos estão gostando da matéria, que ela por sua vez, procura levar para a aula “coisas bastante lúdicas para não ficar só naquela coisa de fazer continha”, para isso ela faz uso de material de contagem e histórias para desenvolver de forma lúdica a Matemática.

Vejo nessa fala certa influência da Sociedade da Aprendizagem, pois a professora atribui a qualidade do ensino da Matemática nos anos iniciais somente aos professores, com isso, temos um discurso sobre performatividade, em que o professor é o único responsável pela qualidade da educação e do ensino e deve estar em constante renovação para melhorar seu desempenho e por consequência melhorar a qualidade das aulas.

### **Algumas Considerações**

A partir do exposto acima podemos perceber que os três tempos propostos por Ramirez constituem ambas as formações. Como já citado, um tempo não deixou

de existir para que outro surgisse, porém, fica claro que houve uma grande mudança na formação das pedagogas entre 2000 e 2014, pois na primeira vemos fortes indícios do Estado Ensinante e do Estado Educador e quase nada da Sociedade da Aprendizagem, exatamente ao contrário do que ocorre com a professora formada em 2014, quando, em sua fala, não vemos fragmentos do Estado Ensinante, mas grande impacto dos outros dois tempos.

As formas como as professoras narram suas preocupações em relação ao conhecimento matemático e suas práticas em sala de aula contribuíram de forma significativa para este entendimento.

## Referencias

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.

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.

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.

FURG, Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia, 2003.

FURG, Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia, 2013.

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

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Liberdades Reguladas A Pedagogia Construtivista e Outras Formas de Governo do Eu**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

UFPel, Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, 2006.

UFPel, Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, 2012.

WALKERDINE, Valerie. Uma Análise Foucaultiana da Pedagogia Construtivista. In

## APÊNDICE II - PERGUNTAS NORTEADORAS PARA AS ENTREVISTAS

As perguntas relatadas abaixo foram perguntas norteadoras para as entrevistas com as professoras, que nesse documento fazem parte do produto. Isso não exclui eventuais perguntas que surgiram em função de alguma resposta.

- 1) Você poderia falar um pouco sobre sua formação no curso de Licenciatura em Pedagogia?
- 2) Quais as disciplinas, na universidade, de que você mais lembra ou gostava? Por quê?
- 3) Você teve disciplinas como Português, Matemática, História, Geografia, etc.?
- 4) A Matemática vista no seu curso de formação ajudou, ou foi suficiente no(s) seu(s) estágio(s)?
- 5) Qual a sua visão sobre o ensino de Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental?
- 6) Você realiza um planejamento escrito para suas aulas? Costuma refletir sobre sua prática?

## APÊNDICE III – TERMO LIVRE E ESCLARECIDO



### UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

**TÍTULO DA PESQUISA:** A SOCIEDADE EDUCATIVA E A SUBJETIVAÇÃO DE PROFESSORES NAS FORMAS DE VER E DIZER A MATEMÁTICA NAS SÉRIES INICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA.

**PESQUISADOR:** THIAGO TAVARES BORCHARDT - TELEFONE (53) 8429-6317

**JUSTIFICATIVA DOS OBJETIVOS:** A PESQUISA TEM POR OBJETIVO COMPREENDER A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE PEDAGOGIA FORMADOS ANTERIORMENTE ÀS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA OS CURSOS DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DE 2006 E OS FORMADOS APÓS ÀS DIRETRIZES A PARTIR DE SEUS DISCURSOS.

**METODOLOGIA:** ENTREVISTAS, SEMI ESTRUTURADAS, GRAVADAS EM ÁUDIO. DIREITOS DO SUJEITO PESQUISADO: AOS PARTICIPANTES DA PESQUISA É

ASSEGURADO:

- 1) GARANTIA DE ESCLARECIMENTO E RESPOSTAS A QUALQUER PERGUNTA.
- 2) LIBERDADE DE ABANDONAR A PESQUISA EM QUALQUER MOMENTO.
- 3) GARANTIA DE PRIVACIDADE À SUA IDENTIDADE ATRAVÉS DO SIGILO E ANONIMATO.
- 4) GARANTIA DE RECEBER CÓPIA DO TCLE ASSINADO PELO SUJEITO DA PESQUISA E PELO PESQUISADOR.

**RISCOS E BENEFÍCIOS:** ASSEGURA-SE AO PARTICIPANTE QUE NÃO EXISTEM RISCOS ENVOLVIDOS NA PESQUISA, POIS ELE NÃO SERÁ IDENTIFICADO NO TEXTO. AO FORNECER INFORMAÇÕES SOBRE SUA PRÁTICA E FORMAÇÃO, ESTARÁ CONTRIBUINDO PARA A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO DA ÁREA.

**DÚVIDAS E ESCLARECIMENTOS:** COM O PESQUISADOR CITADO A COMA PELO TELEFONE DE CONTATO.

EU, \_\_\_\_\_, ABAIXO ASSINADO, TENDO RECEBIDO OS ESCLARECIMENTOS ACIMA CITADOS, E CIENTE DOS MEUS DIREITOS, CONCORDO EM PARTICIPAR DESSA PESQUISA, BEM COMO AUTORIZO TODA DOCUMENTAÇÃO NECESSÁRIA, A DIVULGAÇÃO E A PUBLICAÇÃO.

PELOTAS, \_\_\_/\_\_\_/2015.

\_\_\_\_\_  
ASSINATURA DO PESQUISADO

\_\_\_\_\_  
ASSINATURA DO PESQUISADOR