



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

DAYSLANIA FERNANDES RIBEIRO

**CARTOGRAFIA DOS SABERES, PRÁTICAS E FORMAÇÃO DOS
PROFESSORES DAS DISCIPLINAS DO EIXO DE PRÁTICAS E ESTÁGIO NOS
CURSOS DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA DA UECE- CAMPUS DO
ITAPERI E FECLESC**

**FORTALEZA-CEARÁ
2016**

DAYSLANIA FERNANDES RIBEIRO

CARTOGRAFIA DOS SABERES, PRÁTICAS E FORMAÇÃO DOS PROFESSORES
DAS DISCIPLINAS DO EIXO DE PRÁTICAS E ESTÁGIO NOS CURSOS DE
LICENCIATURA EM MATEMÁTICA DA UECE- CAMPUS DO ITAPERI E FECLESC

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Formação de Professores.

Orientador: Prof. Dr. Antonio Germano Magalhães Junior.

FORTALEZA-CEARÁ

2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Estadual do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Ribeiro, Dayslania Fernandes.

Cartografia dos Saberes, Práticas e Formação dos professores das disciplinas do Eixo de Práticas e Estágio nos Cursos de Licenciatura em Matemática da UECE- Campus do Itaperi e FECLESC. [recurso eletrônico] / Dayslania Fernandes Ribeiro. - 2016.

1 CD-ROM: il.; 4 ¾ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 131 folhas, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2016.

Área de concentração: Formação de Professores.

Orientação: Prof. Ph.D. Antonio Germano Magalhães Júnior.

1. Saberes Docentes. 2. Licenciatura em Matemática. 3. Formação de Professores. I. Título.



ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Aos vinte e nove dias do mês de abril de dois mil e dezesseis, **DAYSLANIA FERNANDES RIBEIRO** aluno(a) regularmente matriculado(a) no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UECE) Curso de Mestrado Acadêmico (CMAE), na área de concentração em Formação de Professores, defendeu a dissertação intitulada **CARTOGRAFIA DOS SABERES, PRÁTICAS E FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DAS DISCIPLINAS DO EIXO DE PRÁTICAS E ESTÁGIO NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA DA UECE – CAMPUS DO ITAPERI E FECLESC**. A Banca de Defesa foi composta pelos professores: Dr. Antonio Germano Magalhães Junior (Presidente – PPGE/UECE), Dr. Antônio Luiz de Oliveira Barreto (UECE) e Dra. Cecília Rosa Lacerda (FECLESC/UECE). A defesa ocorreu das 14:00 às 15:30, tendo sido o(a) aluno(a) submetida à arguição, dispondo cada membro da banca de tempo hábil para tal. Em seguida, a banca reuniu-se em separado e concluiu por considerar Aprovado o(a) mestrando(a) **Dayslania Fernandes Ribeiro**, por sua dissertação e sua defesa pública terem recebido conceito Satisfatório e nota 7,0. Eu, Antônio Germano Magalhães Junior, que presidi a Banca de Defesa de Dissertação, assino a presente ata, juntamente com os demais membros, e dou fé.

Prof. Dr. Antonio Germano Magalhães Junior (Presidente – PPGE/UECE)

Prof. Dr. Antônio Luiz de Oliveira Barreto (UECE)

Profa. Dra. Cecília Rosa Lacerda (FECLESC/UECE)

A minha Mãe Maria Ester, e ao meu filho
Matheus Vinícius, tão importantes em
minha vida, e nesta caminhada.

AGRADECIMENTOS

Ao Senhor Jesus, que me concedeu a graça de iniciar e poder terminar esse Mestrado em Educação. Por ter colocado em minha caminhada pessoas que me estenderam a mão, e me ajudaram a cruzar a linha de chegada:

Minha mãe Maria Ester, pelo apoio e exemplo de vida, imprescindíveis nesta caminhada; ao meu filho Matheus Vinícius, minha motivação diária de querer chegar mais longe, de querer ir além; e, a minha irmã Denislânia, pelo apoio necessário nas minhas tantas idas e vindas de Quixadá a Fortaleza;

Meus irmãos Pr. Clerton Freitas e sua esposa Eveline Freitas, pela amizade dispensada, por terem me estendido à mão em um dos momentos ímpar desta caminhada;

Aos amigos Mauricio Nobre e Elielder Lima, pelo apoio, compreensão, confiança, respeito e humanidade;

Ao meu Orientador Prof. Dr. Antº Germano Magalhães Júnior, pela oportunidade de poder aprender um pouco mais, pela compreensão e respeito, e por sua competência profissional na orientação desse trabalho;

A Lourdes Neta, pela amizade dispensada, pelas oportunidades concedidas;

A amiga Sonia Soares, pelo apoio e acolhimento na Turma do Mestrado de 2014; e a querida Karla Karine, amiga humana, pessoa de Deus.

A Doceo Freitas, amiga sempre pronta a ajudar;

A Banca de examinadores da Qualificação: Prof. Dr. Antônio Luiz de Oliveira Barreto e Prof.^a Dr.^a Cecilia Rosa Lacerda, pela competência, respeito e ética com que examinaram meu Projeto de Pesquisa e minha Dissertação;

As alunas bolsistas, Juliana Sales e Raquel Gomes, pela ajuda preciosa na transcrição das entrevistas.

Aos professores da FECLESC e do Campus do Itaperi (sujeitos dessa Pesquisa), pela disponibilidade e pela contribuição.

Muito obrigada!

“Não to mandei eu? Sê forte e corajoso; não temas, nem te espantes, porque o SENHOR, teu Deus, é contigo por onde quer que andares.”

(Josué 1:9)

RESUMO

Essa Dissertação é uma Cartografia dos Saberes, Práticas e Formação dos Professores das disciplinas do Eixo Integrador de Práticas e Estágio Supervisionado dos Cursos de Licenciaturas em Matemática da UECE- Campus do Itaperi em Fortaleza, e FECLESC em Quixadá. Tem como objetivo cartografar os saberes, as práticas e a formação dos professores que lecionaram nas disciplinas do Eixo Integrador de Práticas e Estágio dos cursos de Licenciatura em Matemática, no período compreendido entre 2013 e 2015. A Cartografia tornou-se uma escolha metodológica por compreendermos que essa nos ofereceria uma representação mais clara da formação, saberes e práticas desses professores. Trata-se de um estudo de casos múltiplos, por ser o mais completo de todos (GIL, 2009). Para realizar este estudo foi utilizada a técnica da entrevista semiestruturada junto aos professores das disciplinas do Eixo de Práticas e Estágio das Licenciaturas em Matemática, como também foram realizadas pesquisas em documentos da Instituição. Para discutir os saberes, as práticas e a formação docente dos sujeitos, a fundamentação teórica da pesquisa foi construída a partir dos autores Tardif (2002), Tardif e Lessard (2007), e Gauthier (1998), sendo que para tratar dos discursos de verdade emitidos pelos sujeitos pesquisados, buscou-se em Foucault (2013) o embasamento teórico necessário. A partir dos autores citados é possível afirmar que há um rol de saberes próprios ao exercício da docência, que são mobilizados pelo professor no exercício de sua profissão. Esses saberes reconhecidos e legitimados alcançam um status, deixando de ser saber, para exercer poder. Saber e poder para Foucault são dois lados de um mesmo processo (VEIGA-NETO, 2011, p. 130). Entendendo os saberes pedagógicos como sendo imprescindíveis às práticas formativas dos docentes foi percebido, a partir dos resultados da pesquisa, que há claramente uma ausência teórica desses saberes no percurso formativo de mais de cinquenta por cento dos sujeitos entrevistados na pesquisa, o que indica consequências limitadoras em suas práticas junto às disciplinas do Eixo de Práticas e Estágio do Curso de Licenciatura em Matemática da UECE- Campus do Itaperi e FECLESC.

Palavras-chave: Saberes Docentes. Licenciatura em Matemática. Formação de Professores.

ABSTRACT

This dissertation is a Cartography of Knowledge, Practices and of Training of Teachers of subjects from the Integrator axis of Practices and Supervised Training of Undergraduate Courses in Mathematics at UECE- Campus Itaperi in Fortaleza, and also at FECLESC in Quixadá. It aims at mapping the production of knowledge, practices and training of teachers who taught subjects from the Integrator axis of Practices and Supervised Training of Undergraduate Courses in Mathematics, in the period between 2013 and 2015. Such mapping became a methodological choice because it was understood that this strategy would provide a clearer representation of the training, the knowledge and the practices from teachers. It is a multiple case study, once it is the most complete of all (GIL, 2009). Therefore, in order to carry out this study it was used both the semi-structured interview technique with the teachers who taught subjects from Integrator axis of Practices and Supervised Training of Undergraduate Courses in Mathematics, as well as research in documents from the institution. Hence, in order to discuss the knowledge, the practices and the training of teachers, the theoretical basis of this research was built up from the following authors: Tardif (2002), Tardif and Lessard (2007), and Gauthier (1998). Consequently, in order to deal with the responses regarding discourse and truth released by the interviewers in this research, it was resorted to Foucault (2013), which supplied the necessary theoretical background for so. From the above mentioned authors' theories it is possible to state that there is a docket of specific knowledge related to the practice of teaching which are systematized by teachers in the practice of their profession. Thus, such knowledge once it is recognized and legitimated, it reaches a status, no longer being learning, but becoming a means of exercising power. According to Foucault, knowledge and power are two sides of the same process (VEIGA-NETO, 2011, p. 130). By understanding that pedagogical knowledge is essential to the training practices of teachers, it was perceived, from the results of this research, that there is clearly a theoretical absence of such knowledge in the training course of more than fifty percent of the teachers who were interviewed in this research, which indicates limited practices to the disciplines from Integrator axis of Practices and Supervised Training of Undergraduate Courses in Mathematics at UECE- Campus Itaperi in Fortaleza, and also at FECLESC.

Keywords: Teacher Knowledges. Degree in Mathematics. Teacher Training.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 -	Relação de documentos escritos a serem utilizados na pesquisa	29
Quadro 2 -	Características da educação escolar do Brasil Colônia	38
Quadro 3 -	Estrutura Curricular de 1939-1946	71
Quadro 4 -	Programa do PROFMAT	74
Quadro 5 -	Organização do Curso Geral da Escola Politécnica entre 1874-1885	77
Quadro 6 -	Grade Curricular do Curso de Matemática (1947-1955)	78
Quadro 7 -	Relação dos Coordenadores do Curso de Licenciatura em Matemática da FECLESC	90
Figura 1 -	Desenho dos Núcleos da Matriz Curricular da Licenciatura em Matemática da FECLESC	94
Figura 2 -	Desenho dos Eixos Temáticos da Licenciatura em Matemática da FECLESC.....	95
Figura 3 -	Formação dos Sujeitos da Pesquisa	103

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCT	Centro de Ciências e Tecnologia
CEC	Conselho de Educação do Ceará
CEFAM	Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CNE/CES	Conselho Nacional de Educação da Câmara de Educação Superior
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação do Conselho Pleno
CTC-ES	Conselho Técnico - Científico da Educação Superior
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENEM	Encontro Nacional de Educação Matemática
FAFIDAM	Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos
FECLESC	Faculdade de educação, Ciências e Letras do Sertão Central
FECLI	Faculdade de Ciências e Letras de Iguatu
FNFil	Faculdade Nacional de Filosofia
GEEM	Grupo de Estudos de Ensino de Matemática
GEEMPA	Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia e Pesquisa em Ação
GEMEG	Grupo de Estudos de Matemática do Estado da Guanabara
GEPEM	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática
HEM	Habilitação Específica para ao Magistério
IESs	Institutos de Educação Superior
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PAR	Plano de Ações Articuladas
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROFMAT	Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso

UAB	Universidade Aberta do Brasil
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará
UNBEC	União Brasileira de Educação e Cultura

SUMÁRIO

1	CONSIDERAÇÕES INICIAIS- “O ACHAMENTO DA TERRA”	13
2	PERCURSO METODOLÓGICO- DA PARTIDA A ANCORAGEM	24
3	VELEJANDO E ANCORANDO EM NOVAS TERRAS: FORMAÇÃO, PRÁTICAS E SABERES DOCENTES	31
3.1	DEZ LÉGUAS DO SÍTIO: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL	33
3.2	OS RECIFES: SABERES DOCENTES – UM AMÁLGAMA.....	54
3.3	AMAINANDO AS NAUS: FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA NO BRASIL	66
3.4	ANCORAGEM A ONZE BRAÇAS: OS SABERES DISCIPLINARES DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA	75
4	A RECEPÇÃO E A FEIÇÃO DOS MANCEBOS: SITUANDO O ESPAÇO DA PESQUISA	82
4.1	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ.....	83
4.1.1	Campus do Itaperi- Curso de Licenciatura em Matemática	85
4.1.2	Faculdade de Ciências e Letras do Sertão Central- FECLESC	87
5	TERRA QUE NOS PARECE MUITO EXTENSA: SABERES E PRÁTICAS EM DISCUSSÃO	96
5.1	PERCURSO FORMATIVO, SABERES E PRÁTICAS DOCENTES DOS SUJEITOS DA PESQUISA.....	101
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	113
	REFERÊNCIAS	120
	APÊNDICES	127
	ANEXOS.....	130

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS- “O ACHAMENTO DA TERRA”

“Senhor,
Posto que o Capitão-mor desta Vossa frota, e assim os outros capitães escrevam a Vossa Alteza a notícia do achamento desta Vossa terra nova, que se agora nesta navegação achou, não deixarei de também dar disso minha conta a Vossa Alteza, assim como eu melhor puder, ainda que — para o bem contar e falar — o saiba pior que todos fazer!” (A Carta- Pero Vaz de Caminha)

Inicialmente gostaria de justificar trechos da Carta de Pero Vaz de Caminha em nosso trabalho, ao mesmo tempo, também o fato de utilizar frases, simbologias e expressões desta na arquitetura de nossa pesquisa.

Desde que decidiu-se por realizar esta investigação, através do método cartográfico aqui representado, subjetivamente se desenha imagens de como seria uma cartografia em uma pesquisa na área da educação, que forma e modelo esta teria.

Analogamente comparando a pesquisa com a cartografia, logo percebe-se que a escrita também deveria ter uma representação imagética dos modelos cartográficos, sejam mapas, cartas, ou outro tipo que revelasse as características deste formato.

Lendo sobre o assunto, percebe-se o quanto os mapas estiveram presentes na história da humanidade, desde os tempos mais remotos, nas formas mais rudimentares, ajudando os homens a se locomoverem, a serem guiados, a se localizarem no espaço geográfico. De imediato nos veio a memória, em virtude dos movimentos efervescentes da história moderna, mais precisamente o séc. XV, as grandes navegações, e com estas a chegada dos portugueses a esta terra Brasil.

Se durante aquela viagem de Portugal às Índias, em que Pedro Alvares Cabral deveria seguir a rota recém-descoberta por Vasco da Gama, houve um desvio de percurso, por motivos não elucidados pela História, mesmo que estivesse de posse de cartas cartográficas, ou outro elemento utilizado por estes, A Carta de Pero Vaz de Caminha, escrita de “Porto Seguro, da Vossa Ilha de Vera Cruz, hoje, sexta-feira, primeiro dia de maio de 1500”, não deixa dúvidas sobre o “desenho” da nova terra apresentada a vossa Alteza, o rei de Portugal.

A Carta possuía informações, minuciosidades próprias de quem vivenciou e “mapeou” detalhadamente os fatos que envolvia a viagem até o Brasil, a estadia nos primeiros dias nesta terra. Um documento de rara beleza linguística, mas acima de tudo histórica, capaz de desvendar em suas entrelinhas os sujeitos da narrativa, índios ou portugueses, como também o espaço geográfico em que estavam ancorados, escrita com tamanha destreza que nos leva a contemplar as maravilhas de uma terra “virgem e pura”.

Este enredo inicial exposto, se faz necessário para que possa situar a nossa escrita no contexto semântico da Carta, delineando a semelhança que se quer evocar desta, de modo que, assim como fez Caminha, também se possa desvendar os sujeitos de nossa pesquisa. Busca-se através das técnicas utilizadas conhecer no espaço e tempo atual o nosso objeto de pesquisa, os professores das disciplinas do Eixo Integrador de Práticas e Estágio Supervisionado nos Cursos de Licenciatura em Matemática da UECE- Campus do Itaperi em Fortaleza e FECLESC- em Quixadá, com o objetivo de mapear a formação, os saberes e as práticas docentes desses professores.

Pero Vaz de Caminha era um cidadão do Porto, um mestre da balança da moeda, não tinha destreza literária, sua carta tinha cunho informativo de suas vivências da época durante o transcorrer daquela viagem. Nós também temos as nossas limitações, por isso cada traço gráfico aqui desenhado é resultado de um grande esforço realizado, que cuidadosamente foi sendo tecido, de modo que trago sempre comigo uma grande lição do mestre da literatura Graciliano Ramos, presente na contracapa do livro *Vidas Secas* (2005), sobre a arte de escrever:

Deve-se escrever da mesma maneira como as lavadeiras lá de Alagoas fazem seu ofício. Elas começam com uma primeira lavada, molham a roupa suja na beira da lagoa ou do riacho, torcem o pano, molham-no novamente, voltam a torcer. Colocam o anil, ensaboam e torcem uma, duas vezes. Depois enxáguam, dão mais uma molhada, agora jogando a água com a mão. Batem o pano na laje ou na pedra limpa, e dão mais uma torcida e mais outra, torcem até não pingar do pano uma só gota. Somente depois de feito tudo isso é que elas dependuram a roupa lavada na corda ou no varal, para secar. Pois quem se mete a escrever devia fazer a mesma coisa. A palavra não foi feita para enfeitar, brilhar como ouro falso; a palavra foi feita para dizer.

Com o ato de dizer o que é necessário, volta-se a enfatizar verossimilhanças com a Carta de Caminha, ressaltando que esta tinha outra finalidade ao fazer uma descrição mais pormenorizada das coisas que nesta terra

encontrou: inventariar as características do povo, já que muitas eram as navegações, muitos eram os povos encontrados e cabia aos europeus conhecer suas diferenças, e maneiras de lidar com cada grupo humano achado.

Ao inventariar, traçar diferenças, Caminha pode através de sua Carta apontar, a partir das características do povo achado e das terras encontradas, caminhos de como se poderia bem aproveitar tudo o que estavam aos seus olhos, e a mercê de Portugal.

Acredita-se que fazer uma Cartografia, dos saberes docentes dos professores das disciplinas do Eixo Integrador de Práticas e Estágio dos cursos de Licenciatura em Matemática da UECE- Campus do Itaperi e FECLESC, é um grande desafio, ao tempo em que toma as palavras de Pero Vaz de Caminha: “Todavia tome Vossa Alteza minha ignorância por boa vontade, a qual bem certo creia que, para aformosentar nem afear, aqui não há de pôr mais do que aquilo que vi e me pareceu”.

Longe de querer conhecer, mapear, descrever para dominar, aproveita-se do texto da Carta para evocar o desejo de realizar um trabalho de apropriação do “espaço geográfico” e conhecimento dos sujeitos pesquisados, de maneira que encontra-se registrado o visto, o ouvido e o que foi lido no processo de pesquisa, elucidando no decorrer do texto a discussão das categorias conceituas selecionadas (Formação, Saberes e Práticas Docentes), certa de que esta pesquisa pode contribuir com as reflexões realizadas nos Cursos de Licenciaturas em Matemática da Universidade Estadual do Ceará- UECE.

É buscando, portanto desvendar este “novo mundo” e esta premissa contributiva que se inicia a discussão abordando a formação de professores. Embora não seja um tema de estudos recente na História da Educação, tendo sido registrado por Tardif (2002) estudos no mundo anglo-saxão a partir da década de 1980, pesquisas têm sido desenvolvidas no Brasil nos últimos anos em maior escala, alimentadas pelo pensamento de Tardif (2002), Tardif e Lessard (2007) e Gauthier (1998).

Nesses caminhos é que me atrevo a discutir neste trabalho, e passo a dar conta a partir de agora, de discussões e reflexões necessárias à compreensão de como se constituem os saberes docentes, partindo da formação acadêmica dos sujeitos desta pesquisa: professores das disciplinas do Eixo de Práticas e Estágio dos Cursos de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual do Ceara-

UECE, campus do Itaperi – Fortaleza e da Faculdade de Educação Ciências e Letras do Sertão Central-FECLESC- Quixadá.

A escolha por fazer este estudo partiu inicialmente de questões relacionadas aos saberes relativos a formação inicial, dos professores de Matemática da Educação Básica da rede Pública Estadual, que muito nos instigava a pensar seus processos formativos, face as suas posturas em sala de aula.

Pela vivencia de experiência na coordenação pedagógica de uma escola pública estadual, no interior do Ceará, observa-se as dificuldades que os professores da disciplina de Matemática, do Ensino Médio, possuíam em desenvolver práticas pedagógicas que contribuíssem com a superação das dificuldades de aprendizagem dos alunos nessa disciplina. Alguns professores consideravam que lhes era suficiente conhecer os conteúdos a serem ministrados, não apresentando mais nenhum outro aspecto importante no processo de ensino e aprendizagem.

Tal postura sempre vinha acompanhada do discurso de que em sua formação inicial, nos cursos de Licenciatura em Matemática que fizeram (todos estes professores a que me refiro concluíram Licenciatura em Matemática na FECLESC/UECE), o foco era o conteúdo matemático. Quanto às disciplinas de Práticas, estas ficavam em segundo plano. Segundo alguns desses professores, em relatos informais, estas não tinham tanta importância, nem para eles, nem para alguns professores universitários. Logo, alguns diziam, incisivamente: “Nosso problema é de base, não vamos mudar”.

No âmbito do Núcleo de História e Avaliação Educacional do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Ceará (UECE), no primeiro semestre do Mestrado em Educação, que tem como foco a Formação de Professores, estava sendo construído o Projeto de Pesquisa “Cartografia das relações de saber/poder dos professores das licenciaturas”, coordenada pelo Prof. Dr. Antonio Germano Magalhães Junior. O Projeto despertou o interesse e o desejo de contribuir com a pesquisa macro, compreendendo poder ser esta um marco para a melhoria dos processos formativos dos professores da referida Universidade, logo da Unidade da UECE- FECLESC, em que tive a oportunidade de realizar uma Licenciatura em Pedagogia no início da década de 1990.

Ao decidir por seguir este caminho alguns obstáculos se apresentaram, já que teria que conhecer melhor sobre o campo de pesquisa que se propunha a

estudar. O Ensino Superior passou a ser um grande desafio, pois teria que se apropriar do universo desse nível de ensino, compreendendo suas características, legislação, público, currículo, condições de trabalho, entre outros temas que o envolve. Um outro universo que não era conhecido, apenas na condição de aluna de uma graduação. Mas, o novo à medida que é desafiador, é também motivador, pois nos leva a olhar para além do que está a nossa volta, do que faz parte de nossas vivências, motivando-nos a ir buscar em outras “terras”, repostas às indagações, questões do nosso dia a dia, sabendo que a educação é um grande “guarda-chuva”, onde se encontram níveis, modalidades, etapas de ensino diferentes e que deve ser nosso compromisso como educadores entender um pouco de cada uma, senão aprofundar em uma destas, vislumbrando entender nosso papel de profissionais da educação, situados em um mundo de intensas transformações, onde a cada dia busca-se um espaço de reconhecimento e de melhores condições para o exercício da profissão.

Decidi portanto, dentro do projeto Macro, por investigar os Saberes, as Práticas e a Formação dos professores das disciplinas do Eixo de Práticas e Estágio dos cursos Licenciatura em Matemática da UECE. Sabendo que o referido curso é oferecido no Campus do Itaperi em Fortaleza, pela Faculdade de Ciências e Letras de Iguatu-FECLI, pela Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos- FAFIDAM em Limoeiro do Norte, e pela Faculdade de Educação Ciências e Letras do Sertão Central- FECLESC em Quixadá, Unidades da UECE no interior do Ceará. Optei por realizar a pesquisa, além da capital onde fica centralizada a pesquisa macro Coordenada pelo Prof. Dr. Antonio Germano Magalhães Junior, na FECLESC, Unidade da UECE.

Faz-se importante ressaltar que o Curso de Matemática do Campus do Itaperi obteve o Reconhecimento N°. *175/CEPE em 14/11/1997, contudo sua história aponta que a sua existência é um pouco mais antiga. O curso obteve a renovação de seu Reconhecimento pelo Parecer N°. 0557/2013/CEC, aprovado em 15.05.2013 com validade até 31 de dezembro de 2015. Atualmente o curso possui uma Carga Horária de 2.924 h/a, distribuídas em 168 créditos a serem cumpridos. Já o Curso de Licenciatura em Matemática da FECLESC, a Unidade da UECE que se optou por agregar à pesquisa para realizar o estudo de casos múltiplos, teve seu reconhecimento sob Processo N°. 2229/CEPE de 21/03/2000, o mesmo dos cursos de Licenciatura em Matemática da FECLI e FAFIDAM, contudo seu primeiro

vestibular aconteceu apenas em 2002.2. Este curso possui uma Carga Horária de 3.030 h/a.

A escolha do curso de Licenciatura em Matemática da FECLESC foi uma decisão influenciada principalmente por três motivos: 1. A Faculdade está localizada no município em que residimos, logo facilitaria nosso acesso às fontes de pesquisa; 2. Esta Faculdade é uma referência na formação de professores das redes de ensino de toda região do Sertão Central; 3. Entende-se a necessária contribuição que poderia dar, a partir desta investigação, ao curso de Licenciatura em Matemática desta Faculdade, logo à formação de professores da região em que se vive e trabalha.

Inicialmente foram os saberes docentes desses professores, dessas Unidades de ensino, que foi mapeado. Logo, compreende-se os saberes docentes, uma das categorias principais desta pesquisa, como estando alicerçado sobre o saber que os professores constituem ao longo de suas vidas (TARDIF, 2002), sendo, portanto o resultado de aprendizagens realizadas em diversas dimensões: familiar, pessoal, profissional, enfim nos diversos setores da vida humana. Assim, não há, um saber, mas saberes que em um contexto mais amplo foram sendo construídos em sua história, mesclados a tantas outras histórias. Entendendo que o ser professor é antes de tudo o resultado de experiências individuais e coletivas, que somadas ao aparato de situações, tempos, valores e culturas, vai constituindo sua identidade.

Dentre esses saberes o que aborda-se, neste estudo, é o saber profissional, de alguém que sujeito determinado, evoca um verbo transitivo, logo saberes de quem ensina algo a alguém. Mas, para ensinar algo esse sujeito foi sendo transformado por situações, contextos e tempos, que os levou a pensar e agir de determinada maneira, em detrimento a outra. Ensinar o que e a quem? Não é possível falar de saber sem relacioná-lo a outros condicionantes que, por sua vez, torna este sujeito comprometido com uma determinada situação, com uma dada realidade.

Cada saber tem sua constituição, sua razão de ser, de tal forma que poderia dizer que mesmo em um dado tempo, sujeitos que compartilham de um mesmo espaço de trabalho, podem ter maneiras, modelos, formas de ensinar, de agir, de conduzir o ensino totalmente diferenciado, tendo como resultado respostas dos alunos, a essas situações, também diferenciadas. Por ser único, em nossa

individualidade, nos constituímos a partir de experiências coletivas, únicas e inconclusas, posto que estas vão sendo complementadas e vivenciadas ao longo de nossas vidas.

Ao discutir os Saberes, as Práticas e a Formação Docente, se faz para além dos conceitos de “mentalismo e sociologismo” evocados por Tardif (2002), considerando a despeito deste autor que o “saber dos professores é um saber social”, posto que vivenciados em seus setores de trabalho não pertencem a si, pois quando socializados através das experiências cotidianas se tornam coletivos, partilhados, deixam de ser seu para torna-se do outro e com o outro, já que estes interagem com outros sujeitos como colegas de profissão, alunos, pais de alunos, sujeitos que vivenciam e partilham o espaço de trabalho, logo desfrutam de um conjunto de relações complexas e dinâmicas.

O exercício da docência é um ato social, um fazer coletivo à medida que é fruto não de uma decisão pessoal sobre o que e como ensinar, mas resultado de uma dinâmica intersetorial, de organismos, Instituições, instâncias maiores que ultrapassam o querer e o poder individual de cada docente. Assim, seja uma instituição pública ou particular, estas estarão subordinadas a orientações maiores e específicas que devem ser observadas e colocadas em prática pelas unidades de ensino, desde a educação infantil ao ensino superior.

Os saberes docentes são construídos ao longo da vida do professor. Mesmo entendendo que sua carreira profissional tem início quando este opta por uma licenciatura, quando vai participar de um processo seletivo (ANASTASIOU, 2007), não são apenas os conteúdos, metodologias e didáticas que aprendeu durante o curso Universitário que irão definir os seus saberes, mas as experiências e saberes adquiridos e vivenciados durante sua trajetória de vida, sendo sua formação acadêmica uma parte importante desse processo, que interfere significativamente em sua postura, em sua maneira de ser e agir, nas experiências e práticas docentes que este tem ou terá posteriormente.

Como pode-se perceber, esse ser de relações, ao entrar em contato com os saberes específicos da profissão, os adquiridos durante o curso universitário, armazenam informações, conhecimentos nos quais irão, no exercício de sua profissão, ter significados próprios.

É neste caminho, portanto de descobertas, partindo de quem pouco sabe sobre a profissão docente, mas muito quer descobrir, aprender, que nossa pesquisa

busca responder a seguinte questão: Que repertório de saberes constitui a prática dos professores das disciplinas do Eixo de Práticas e Estágio dos cursos de Licenciatura em Matemática da UECE, Campus do Itaperi em Fortaleza e FECLESC em Quixadá?

Parafraseando Tardif (2002), indagamos: Quais são os saberes que servem de base ao ofício do professor das disciplinas do Eixo de Práticas e Estágio do curso de Licenciatura em Matemática? Que conhecimentos teóricos e práticos, são mobilizadas no exercício da profissão desses professores?

Estas questões direcionaram nossa busca, foram nossa bússola, ao passo que foi uma investigação que nos ajudou a compreender os saberes mobilizados por estes professores para exercerem sua profissão, e assim, ministrarem as disciplinas do Eixo nos cursos de Licenciatura em Matemática.

Embora já se venha deixando claro que a nossa posição seja a de que os saberes docentes são um construto de uma vida, nosso recorte para este trabalho pauta-se apenas na formação profissional inicial e continuada desses professores, momento em que estes “entram em contato com as ciências da educação” (TARDIF, 2002), logo que começam a adquirir uma identidade teórica própria de sua formação profissional.

É através do contato com estas Ciências da Educação que estes professores são “esculpidos” para o seu fazer docente, se até então as suas vivências, as suas experiências de vida deixaram traços únicos em sua personalidade, em sua subjetividade, contribuíram com seu modo de ser e fazer. Compreende-se que a partir deste contato, estes imprimirão em sua formação profissional ideias, ideologias, modos de pensar muito próprio de autores e linhas teóricas que serão incorporadas à sua prática de sala de aula.

Os saberes das Ciências da Educação que são absorvidos pelos professores quando entram em contato com sua prática, mobilizam os saberes pedagógicos. Mas, o que seriam estes saberes pedagógicos? Tardif (2002, p. 37), afirma:

Os saberes pedagógicos apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais, normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa.

Assim, interessou-nos nesta pesquisa mapear os professores lotados nas disciplinas do Eixo de Práticas e Estágio dos cursos de Licenciatura em Matemática da UECE- Campus do Itaperi e FECLESC, no período compreendido entre 2013 e 2015, momento em que houve a última renovação do Curso do Campus do Itaperi junto ao Conselho Estadual de Educação.

A História da Matemática nos apresenta dados, como os citados posteriormente no Capítulo que trata da Formação de Professores de Matemática no Brasil, de um curso com caráter mais de Bacharelado do que de Licenciatura, ou seja, que dá maior ênfase as disciplinas específicas do curso, ficando as disciplinas de formação das Ciências da Educação, de Práticas e de Estágio Supervisionado aquém das demais, mesmo tendo que cumprir legalmente as normas do Conselho Nacional de Educação quanto ao número de horas aulas a elas destinadas.

Não são poucas as reclamações sobre o caráter de bacharelado vivenciado por muitos dos cursos de formação de professores. Sabendo ser os saberes pedagógicos de extrema importância à formação docente, estes fazem uma interlocução com os saberes disciplinares, curriculares, experienciais de cada professor, tornando a prática docente uma atividade específica do trabalho docente.

Não basta, portanto, ter conhecimento dos conteúdos de uma disciplina a ser ministrada, ou mesmo dominar os métodos e objetivos, mais do que isto, comporão este arsenal as experiências práticas vivenciadas por estes docentes no exercício de sua profissão, de maneira a possibilitar uma “bagagem” específica de saberes de dada disciplina para que então possam ser reconhecido por seus pares e pela comunidade, obtendo assim *status* em seu meio.

Para Tardif (2002) o saber que os professores possuem deve “ser compreendido em íntima relação com o trabalho deles na escola e na sala de aula. [...] o saber está a serviço do trabalho” (Idem, p. 16-17). Os diferentes saberes utilizados pelos professores em sua prática de sala de aula, não são apenas de conhecimentos específicos da disciplina que ministram, mas estão diretamente relacionados com os condicionantes de trabalho, as situações vivenciadas nestes ambientes, as interações que são estabelecidas.

O saber dos professores está relacionado à sua identidade, ao que ele construiu ao longo de sua vida, logo há um pluralismo e uma heterogeneidade que os envolvem, bastante diversificado, pois provém de fontes variadas. É um saber social posto, que é partilhado por um grupo de pessoas que trabalham em uma

mesma Instituição, e estão submetidas às regras, imposições e situações. Através das diversas situações vivenciadas, estes saberes são modificados, alterados, adaptados e conformados a cada novo acontecimento do trabalho docente.

Tardif e Lessard (2007) reforça o lugar do trabalho interativo cotidiano dentro do ambiente escolar, sendo este a centralidade do trabalho docente. Por ser um trabalho com o outro, a interação entre os seres humanos torna-se imprescindível, evocando ações que por sua vez desdobram-se em modalidades mais complexas relacionadas à afetividade, a personalidade, e a linguagem.

Para Gauthier (1998) há um repertório de conhecimentos de ensino, contudo há alguns obstáculos que precisam ser superados, quais sejam: um ofício sem saber, saberes sem ofício, para enfim chegar a um ofício feito de saberes. O autor em *Por uma teoria da Pedagogia* discute e apresenta uma teoria sobre a mobilização de vários saberes pelos professores no exercício de sua profissão. São estes saberes que nos interessa nesta pesquisa em consonância com os demais autores destacados. Entre os saberes relacionados por Gauthier (1998) estão: o saber disciplinar, o saber curricular, o saber das ciências da educação, o saber da tradição pedagógica, o saber experiencial e o saber da ação pedagógica. A este último ele ressalta que “para profissionalizar o ensino é essencial identificar saberes da ação pedagógica válidos e levar os outros atores sociais a aceitar a pertinência desses saberes.” (GAUTHIER, 1998, p. 34)

Para além do trabalho que é desenvolvido nas fábricas em que há formas determinadas, rígidas e fixas do fazer do trabalhador, na docência, por tratar-se de um trabalho com o material humano, há outros elementos envolvidos, tanto cognitivos, quanto emocionais e sociais. Elementos que compõem a centralidade deste trabalho e são únicos nas interações cotidianas de sujeitos capazes de pensar, agir, interagir, negociar, compreender, interpretar. Para Tardif e Lessard (2007, p. 35):

A docência é um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativa e dotadas de uma certa capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores.

Há um grande significado humano e pedagógico no exercício da docência pelos professores. É preciso buscar enxergar e compreender o que fazem em suas práticas, como, por que, e quando fazem ou executam alguma ação. Para

que então possa refletir sobre o papel que cada um exerce dentro do sistema educacional, na realização de sua prática docente.

O saber pedagógico por sua vez, vai sendo constituído com o passar do tempo, no próprio exercício do trabalho, no saber partilhados pelos pares, através dos livros e materiais didáticos que estiverem à disposição do professor. As fontes são diversas e, quando colocadas em prática nas salas de aula, vão adquirindo sentido próprio, não sendo possível saber exatamente a origem dos mesmos.

As experiências de vida dos professores causam um efeito marcante sobre sua carreira docente, Raymond *et al.* (1993) *apud* Tardif e Lessard (2007) afirmam que a história de vida dos professores pode ser responsável por seu modo de fazer a docência. Nesta perspectiva saberes e experiências são resultados de concepções de ensino e aprendizagem geradas a partir da história escolar (TARDIF; LESSARD, 2007).

Há um rol de saberes necessários à docência que são mobilizados pelo professor no exercício da profissão, na condução de situações concretas. Dentre os saberes necessários ao ensino apontados por Gauthier (1998), nos interessa o saber da ação pedagógica. Este saber irá permear as disciplinas específicas do Eixo de Práticas e Estágio do curso de Licenciatura em Matemática.

Esses saberes reconhecidos e legitimados alcançam um status deixando apenas de ser saber, para ter poder. Saber e poder para Foucault são dois lados de um mesmo processo (VEIGA-NETO, 2011, p. 130), sendo que “as relações de força constituem o poder, ao passo que as relações de forma constituem o saber”. O poder não se apoia em alguma coisa ou alguém, pelo contrário, perpassa os indivíduos, as relações, enquanto o saber se estabelece em elementos formais. O saber é ensinável. Saber e poder entrecruzam-se e encontram-se no sujeito, elementos que tornam-se diretamente imbricados, sendo que o poder produz saber, ao mesmo tempo em que saber constitui relações de poder.

Com Foucault (2013) é possível refletir sobre as relações de poder que constituem os saberes dos professores das disciplinas pedagógicas, compreender que saberes estes possui e que sustentam as relações de poder em seu campo de atuação.

2 PERCURSO METODOLÓGICO- DA PARTIDA A ANCORAGEM

A escolha do percurso metodológico desenvolvido parte inicialmente da nossa intencionalidade quanto ao objetivo que se quer alcançar. Não há como chegar a algum lugar senão souber que caminho trilhar, logo é preciso estar bem seguro de onde se quer chegar para então planejar os passos a serem dados, o caminho mais seguro a ser trilhado, principalmente em se tratando de uma pesquisa científica que exige rigor e ética, tanto na obtenção dos dados, quanto na análise dos mesmos.

Optou-se por uma abordagem qualitativa por considerar ser esta mais pertinente ao tipo de estudo que se quer realizar, e às interpretações que seriam necessárias.

[...] por pesquisa qualitativa entendemos qualquer tipo de pesquisa que gera resultados que não foram alcançados por procedimentos estatísticos ou outro tipo de quantificação. Pode referir-se a pesquisas sobre a vida das pessoas, histórias, comportamentos e também ao funcionamento organizativo, aos movimentos sociais ou às relações e interações. Alguns dos dados podem ser quantificados, porém, a análise em si mesma é qualitativa. (STRAUSS; CORBIN, 1990 *apud* BIKLEN, 1994, p. 124)

Compreende-se que optar por este tipo de abordagem se permitiu a absorção de ricas fontes de informações e descrições que possibilitariam melhores e maiores interpretações dos fatos estudados.

Seguindo este caminho cartografamos os Saberes, as Práticas e a Formação dos professores que lecionaram as disciplinas do Eixo integrador de Práticas e Estágio dos cursos de Licenciatura em Matemática da UECE- Campus do Itaperi e da FECLESC, identificando no discurso desses os elementos de verdade.

A cartografia tornou-se uma escolha importante neste trabalho à medida que não queria apenas descrever os processos formativos, mas buscava-se, a exemplo de Pero Vaz de Caminha quando escreveu “A carta” a Vossa Alteza, o Rei de Portugal, dar conta de tudo o que se viu. Assim também ousou-se fazer, enveredar pelos caminhos de suas práticas docentes, pelo desenho construído de sua formação, desvelando seus saberes.

Vale ressaltar que o surgimento da Cartografia, a que se faz analogia nesta pesquisa, não é algo da História recente, desde a antiguidade era utilizada para que os povos pudessem se locomover, mapear seus itinerários. Com o advento

do comércio e das navegações, surgiu à necessidade de criar maneiras melhor de se localizar sobre a superfície terrestre.

A precisão cartográfica, com o passar da História, foi sendo cada vez mais necessária, de maneira que a representação gráfica pudesse oferecer mais segurança, precisão e clareza na leitura dos mapas. Se no início dos tempos a localização era algo feito de maneira muito artesanal, utilizando para isso materiais bem rudimentares, com o passar dos tempos e as descobertas de tecnologias, muita coisa mudou, de modo que hoje se tem os mais variados equipamentos de última geração para auxiliar pesquisadores, aventureiras, exploradores, trabalhadores da indústria e do comércio, profissionais da área da cartografia, entre outros profissionais e demais interessados em se localizar neste planeta, quiçá neste universo.

O vocábulo CARTOGRAFIA, etimologicamente - descrição de cartas, foi introduzido em 1839, pelo segundo Visconde de Santarém - Manoel Francisco de Barros e Souza de Mesquita de Macedo Leitão, (1791 - 1856). Apesar de seu significado etológico, a sua concepção inicial continha a ideia do traçado de mapas. No primeiro estágio da evolução o vocábulo passou a significar a arte do traçado de mapas, para em seguida, conter a ciência, a técnica e a arte de representar a superfície terrestre. (IBGE, Noções Básicas de Cartografia, 1998, p. 9).¹

É essa arte que pretende-se desenvolver ao longo desta pesquisa, posto que através de técnicas específicas de coletas de dados, análise e estudo. Busca-se fazer a representação destes dados sobre um tema tão pertinente à educação brasileira.

O conceito da Cartografia, hoje aceito sem maiores contestações, foi estabelecido em 1966 pela Associação Cartográfica Internacional (ACI), e posteriormente, ratificado pela UNESCO, no mesmo ano: "A Cartografia apresenta-se como o conjunto de estudos e operações científicas, técnicas e artísticas que, tendo por base os resultados de observações diretas ou da análise de documentação, se voltam para a elaboração de mapas, cartas e outras formas de expressão ou representação de objetos, elementos, fenômenos e ambientes físicos e socioeconômicos, bem como a sua utilização. (IBGE, Noções Básicas de Cartografia, 1998, p. 10).²

¹ Disponível em:

<http://www.ibge.gov.br/home/geociencias/cartografia/manual_nocoas/nocoas.pdf>. Acesso em: 29 dez., 2014.

² *Ibid.*, p. 10.

Para localizar-se através de um mapa não basta saber identificar pontos de referência, ou mesmo entender as coordenadas. Antes de tudo é preciso entender que um mapa é uma representação do real, que neste trabalho são os saberes dos professores das disciplinas de Práticas e Estágio.

Um mapa é um modelo transmitido em linguagem cartográfica que, em nosso caso, terá signos próprios por não se tratar de elementos físicos, mas de sujeitos humanos, temporalmente e espacialmente situados.

A classificação cartográfica apresenta tipos diferentes de representação. Metaforicamente considera-se a nossa Cartografia como fazendo parte do tipo especial, que tem a seguinte definição:

São as cartas, mapas ou plantas para grandes grupos de usuários muito distintos entre si, e cada um deles, concebido para atender a uma determinada faixa técnica ou científica. São documentos muito específicos e sumamente técnicos que se destinam à representação de fatos, dados ou fenômenos típicos, tendo assim, que se cingir rigidamente aos métodos e objetivos do assunto ou atividade a que está ligado. Por exemplo: Cartas náuticas, aeronáuticas, para fins militares, mapa magnético, astronômico, meteorológico e outros. (IBGE, Noções Básicas de Cartografia, 1998, p. 46)³

É a realidade perceptível que se deseja desenhar. Para isso, se construiu um processo cartográfico que foi desenvolvido, dentro da pesquisa, em três fases:

- **Concepção:** processo que aconteceu a partir do momento em que se decidiu realizar esta pesquisa no Curso de Mestrado em Educação do PPGE/UECE, buscando contribuir com uma pesquisa âncora maior que está sendo desenvolvida na UECE sob a coordenação do Prof. Dr. Antônio Germano Magalhães Junior. A pesquisa financiada pela CAPES, CNPq, FUNCAP visava realizar uma Cartografia dos Saberes, Práticas e Formação dos professores que ministram as disciplinas pedagógicas dos cursos de Licenciaturas da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Dentro deste universo foi decidido cartografar o curso de Licenciatura em Matemática, de maneira que a Universidade possa se utilizar desse material para refletir a formação docente oferecida através de suas Licenciaturas. Para construir esta cartografia utilizou-se de técnicas da pesquisa qualitativa.

Como toda pesquisa qualitativa que envolve uma variedade de materiais, optou-se por fazer um estudo de casos múltiplos, pois através deste pode-se

³ *Ibid.*, p. 46.

aprofundar na dinâmica dos objetos de nossa pesquisa, ao mesmo tempo, compreender características muito próprias do objeto pesquisado.

A vantagem do uso de casos múltiplos reside no fato de que estes proporcionam evidências inseridas em diferentes contextos, o que acaba tornando a pesquisa como um todo mais robusta. (LAZZARINI, 1995, p. 21)

O estudo de casos múltiplos empregado veio de encontro com o objetivo maior deste trabalho, levando-nos a olhar para duas realidades distintas, tanto o Curso de Licenciatura em Matemática da UECE- Campus do Itaperi em Fortaleza quanto da FECLESC em Quixadá, ao mesmo tempo, busca-se perceber em cada curso suas peculiaridades, já que embora fazendo parte da mesma Instituição, possuem um “desenho” próprio dentro de suas realidades.

Estudiosos apontam algumas limitações deste tipo de Estudo de Caso, nos quais dentre estes, poderia ressaltar, em nosso caso, a habilitação do pesquisador para tratar, conduzir as técnicas empregadas, bem como realizar as interpretações necessárias aos “achados”.

Por se ter escolhido o estudo de caso, as técnicas empregada poderão ser variadas, pois conforme Gil (2002, p. 141) “o estudo de caso é o mais completo de todos os delineamentos, pois vale-se tanto de dados de gente quanto de dados de papel”.

Uma das técnicas utilizadas foi a entrevista. Foram realizadas conversas com os professores a fim de obter informações sobre seu percurso formativo, saberes e práticas docentes. Este procedimento de investigação foi realizado individualmente, face a face, com cada um dos professores que lecionam ou lecionaram as disciplinas de Práticas e Estágio no último triênio. Realizou-se para tal a entrevista semiestruturada, que favorece ao entrevistador tanto elaborar as perguntas previamente com foco no plano de entrevista objetivado (ver no apêndice), como também permite que este tenha liberdade para acrescentar outras perguntas, caso a situação e as respostas obtidas permitam e/ou exijam.

Segundo Lakatos (2003, p. 198), a entrevista oferece várias vantagens, entre estas podemos destacar:

c) Há maior flexibilidade, podendo o entrevistador repetir ou esclarecer perguntas, formular de maneira diferente; especificar algum significado, como garantia de estar sendo compreendido.

- d) Oferece maior oportunidade para avaliar atitudes, condutas, podendo o entrevistado ser observado naquilo que diz e como diz: registro de reações, gestos etc.
- e) Dá oportunidade para a obtenção de dados que não se encontram em fontes documentais e que sejam relevantes e significativos.
- f) Há possibilidade de conseguir informações mais precisas, podendo ser comprovadas, de imediato, as discordâncias.

As entrevistas realizadas exigiu compromisso com o objetivo maior da pesquisa, conseqüentemente com o zelo por este momento. Por isso, a preparação, o planejamento, o treino, leituras sobre técnicas e procedimentos de entrevistas ajudaram bastante durante o processo de organização da mesma, de modo que poderia através desta “garimpar” informações pertinentes e valiosas para esta pesquisa.

O passo seguinte foi realizar o levantamento dos professores, manter os primeiros contatos para explicar sobre a pesquisa, os objetivos que a envolviam, bem como a técnica que seria empregada. Para isso, segue-se os passos orientados por Lakatos (2003):

- **Contato Inicial:** Contato com Coordenadores de Curso e cada professor das disciplinas Eixo integrador de Práticas e Estágio dos cursos de Licenciatura em Matemática da UECE – Campus do Itaperi e FECLESC, para explicar a finalidade da pesquisa, seu objetivo, relevância e importância da contribuição de cada um.
- **Formulação de Perguntas:** As perguntas foram previamente planejadas. Por trata-se de uma entrevista semiestruturada (ver no apêndice), organizada de acordo com os objetivos da pesquisa, versou sobre Formação Acadêmica, Saberes, e as Práticas Docentes dos professores. Outras questões pertinentes chegaram a ser elucidadas no momento da entrevista, a partir das respostas que os entrevistados foram dando.
- **Transcrição das entrevistas:** O momento da entrevista foi gravado e posteriormente alunos bolsistas da Pesquisa Macro, Coordenada pelo Prof. Dr. Germano Magalhães Júnior, nos ajudaram transcrevendo as entrevistas, de maneira que pudesse ser realizado a análise e interpretação destas.

A outra técnica empregada foi a pesquisa documental, com o intuito de recolher informações prévias que viessem a colaborar com as fontes primárias, necessárias ao reconhecimento dos elementos que contribuíram para as respostas às questões da pesquisa.

A pesquisa documental utilizou documentos escritos, conforme demonstrado abaixo, a exemplo do quadro apresentado por Lakatos (2003, p. 175):

Quadro 1 - Relação de documentos escritos a serem utilizados na pesquisa

Escritos contemporâneos	DOCUMENTOS ESCRITOS PRIMÁRIOS
	• Resoluções de autorização, reconhecimentos e renovação de reconhecimento dos cursos de licenciatura em Matemática da UECE- Campus do Itaperi e da FECLESC; • Projeto Político Pedagógico dos cursos; • Resolução do Conselho Nacional de Educação, Câmara da Educação Superior, sobre as diretrizes de funcionamento das licenciaturas no Brasil; • Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Licenciatura em Matemática.

Fonte: Elaborada pelo autor.

A fonte documental utilizada ofereceu um campo básico de informações, em relação ao tema estudado, que permitiu entrar em contato direto com dados fidedignos, elaborados e de posse da Instituição, oferecendo meios para que pudesse avançar nas análises, portanto caminhar para a resolução do problema elucidado.

- **Produção:** na fase da produção buscou-se apoio nos aportes teóricos que subsidiaram nossa escrita a partir das categorias conceituais selecionadas, quais sejam: Saberes, Formação e Práticas Docentes. Além disso, buscou-se identificar as relações de saber/poder e seus espaços de constituição. Autores como Tardif (2002), Tardif; Lessard (2007), e Gauthier (1998) foram os alicerces de nossa escrita e reflexões, sendo que junto a estes outros autores foram reunidos para que pudesse aprofundar nas categorias especificadas, de modo que se entendesse com mais profundidade a problemática abordada, além de nos valer de uma pesquisa bibliográfica realizada em dissertações, teses e revistas científicas. Seguido este momento de reconhecimento do “terreno” que propunha-se explorar, passa-se a escrita final da pesquisa.

- **Interpretação e utilização dos dados:** Como resultado final desta pesquisa tem a escrita dessa Dissertação de Mestrado em Educação. Pensa-se que a partir dos resultados alcançados na investigação, pode-se contribuir com a Universidade, de maneira que os processos formativos venham a ser melhorados e a qualidade tão desejada seja alcançada pelo curso pesquisado.

Assim, esse trabalho dissertativo, produto final desta pesquisa, pretende ser dividido sumariamente em tópicos, dentre estes, três capítulos que versam sobre a Formação, Saberes e Práticas Docentes.

No capítulo inicial apresenta-se os conceitos inerentes às categorias de análise da pesquisa, a partir dos autores: Tardif (2002), Tardif e Lessard(2007), e Gauthier(1998), além de outros como Gondra e Schueler (2008), Vicentini e Lugli (2009), que fomentaram as discussões sobre a História da Formação de professores no Brasil. Em tom narrativo, este capítulo inicia com a chegada dos Portugueses ao Brasil e a vinda dos missionários religiosos que contribuíram grandemente para a formação de um sistema de educação brasileiro, percorrendo a travessia até os dias atuais, com o estabelecimento da atual legislação educacional e as políticas públicas voltadas à formação de professores. Uma travessia por tempos, épocas, costumes, e mudanças político-administrativas, que impactaram diretamente na construção do sistema educacional e na constituição de uma rede de formação docente no país. A abordagem da formação de professores de Matemática se deu a partir da perspectiva da História da Educação Matemática, que muito ajudou a descrever o contexto de formação docente desses professores, desde a criação do primeiro curso de nível superior em Matemática até os dias atuais, em que está sendo implantado pelo governo Federal o Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional (PROFMAT) no país.

No segundo capítulo é feita uma contextualização dos Cursos de Licenciatura em Matemática da UECE- Campus do Itaperi e FECLESC, elucidando, além da trajetória histórica, o processo de legalização destes, bem como apresenta o seu funcionamento e constituição com foco no período compreendido entre 2013 a 2015. O Projeto Pedagógico dos Cursos será o documento norteador de nossa discussão.

No terceiro e último capítulo há uma discussão sobre os Saberes, Formação e Práticas Docentes dos sujeitos pesquisados, tendo como referência as entrevistas realizadas com os professores e coordenadores dos cursos. Este será um momento desafiador, que muito exigiu, à medida que entrelaçava-se tanto os saberes teóricos quanto as pesquisas de campo realizadas. Desse modo, se faz uma discussão levando em consideração a formação e a prática dos professores pesquisados, para que então compreenda-se a constituição desses saberes frente às disciplinas que lecionam.

Um trabalho de “labutagem” que após compilado, interpretado e organizado tornou-se esta Dissertação de Mestrado. Sendo importante ressaltar, que este é apenas um recorte de outros estudos maiores já existentes, ou que ainda serão produzidos na comunidade científica sobre a formação de professores.

3 VELEJANDO E ANCORANDO EM NOVAS TERRAS: FORMAÇÃO, PRÁTICAS E SABERES DOCENTES

O personagem Hamlet de William Shakespeare (2000, p. 81), no Ato III da Peça “A trágica história de Hamlet, príncipe de Dinamarca (1603)”, inicia sua fala, profundamente filosófica, ecoando: “Ser ou não ser, eis a questão”. Seria então possível contextualizar a simbologia desta expressão na formação docente, haja vista entendermos que esta vive dilemas de encontrar ancoradouro capaz de situar-se no status de “um ofício feito de saberes” (GAUTHIER, 1998).

Se a concepção de ensino que é assumida neste texto parte do princípio que há saberes que são mobilizados pelos professores, advindo de diferentes fontes, a partir de seu relacionamento com o outro, com o mundo que o cerca, é certo ainda que a constituição desses saberes têm seu sentido de ser em cada tempo histórico, em cada espaço em que foi constituído. Convém-nos citar a exemplo de tempo e espaço histórico, um trecho do Conto de Escola, de Machado de Assis (1994, p. 5-6), em que retrata uma situação de educação escolar de uma dada época, precisamente 1840, em “um sobradinho de grade de pau”, onde as aulas aconteciam.

- Perdão, seu mestre... soluzei eu.
- Não há perdão! Dê cá a mão! Dê cá! Vamos! Sem-vergonha! Dê cá a mão!
- Mas, seu mestre...
- Olhe que é pior!

Seja porque houve um caso de corrupção na sala, seja pela severidade do mestre, o Prof. Policarpo traduz a imagem dominante do professor autoritário à época da escrita do conto, inferindo que o poder de ensino quem detinha era o professor, que por sua vez mantinha a “ordem e os bons costumes” valendo-se para isso de punições e castigos constantes.

O tempo, portanto, “surge como um fator importante para compreender os saberes dos trabalhadores” (TARDIF, 2002, p. 57), em particular do ofício de

professor. Cada tempo reserva peculiaridades, e modos de fazer próprios de cada época. Compreender como a formação docente tem sido constituída ao longo da história, como os saberes tem sido adquiridos, deve ser uma preocupação necessária ao processo de formação na atualidade.

Entre os professores, o processo de formação para o exercício da docência ao longo da História da Educação no Brasil, foi ambivalente. Em alguns momentos da História observa-se a constituição de um saber apenas prático/experiencial, outras tantas com grande ênfase apenas teórico/disciplinar.

Os saberes docentes não advêm de manuais descritivos de técnicas e metodologias padronizadas. As soluções às questões que envolvem o ensino não estão enumeradas e prontas para serem consumidas. Os saberes docentes são sincréticos, ou seja, resultados de relações diárias, interações que se dão em diversos ambientes, e nestes encontram-se os saberes que são instituídos e constituídos pelas agências formadoras, a saber, Universidades e Institutos de Educação Superior.

Prático seria se a exemplo do Conde de Oeiras, o Marquês de Pombal, que ao escrever carta a seu sobrinho, governador do Maranhão, Joaquim de Melo e Póvoas, lhe instruiu de como agir com o povo, lhe apresentando breve método de governar.

Em qualquer resolução que V. Ex^a intentar, observe estas três cousas -- prudência para deliberar, destreza para dispor, e perseverança para acabar. Não resolva V. Ex^a com aceleração as dependências árduas de seu governo para que não lhe aconteça logo emendá-las; menos mal é dilatar-se para acertar com maduro conselho, que deferir com ligeireza para se arrepender com pesar sem remédio. (POMBAL, MARQUÊS DE. Carta ao Sobrinho, Governador do Maranhão, Joaquim de Melo e Póvoas. p. 653)⁴

Com a profissão docente é diferente, pois:

Uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida, principalmente de sua socialização enquanto alunos. (TARDIF, 2002, p. 68)

A aprendizagem do fazer docente também dá-se com o tempo e a experiência de trabalho, contudo é na formação inicial que se adquire a bagagem

4 Disponível em: < <http://docplayer.com.br/13663266-Marques-de-pombal-carta-ao-sobrinho-governador-do-maranhao-joaquim-de-melo-e-povoas.html>>. Acesso em 12 de fev. 2016.

teórica e pedagógica, capaz de levar o professor assumir a tarefa educativa com os necessários conhecimentos teóricos sólidos capazes de ajuda-los a vivenciar as situações que envolvem a imensa engenharia que é o sistema educacional escolar.

3.1 Dez Léguas do Sítio: A Formação de Professores no Brasil

Quando a esquadra de dez naus, comandada pelo navegador português Pedro Álvares Cabral, chegou a esta Terra de Vera Cruz (nome provisório do Brasil, de referência cristã, entre 1500 e 1501) desfrutou da convivência com o que de mais caro se tinha, os silvícolas.

Nestas terras, naqueles tempos remotos, a tripulação da esquadra, homens “civilizados” que estavam de caminho às índias, buscaram lugar para amainar suas naus e assim percorrer, desfrutar e explorar a terra.

Acredita-se ser este um bom começo de escrita para tratar da formação de professores no Brasil, retomando dados da narrativa do início de nossa História, de modo que se possa compreender, a partir dessa ilustração apresentada, os primórdios da História da Educação Brasileira, seguida do contexto do exercício da docência, que teve nos religiosos seus precursores, pois dentre os homens da tripulação encontravam-se freis franciscanos que estavam em missão, tinham o objetivo de pregar o evangelho, realizar novas e muitas conversões ao catolicismo romano, mas acabaram por também serem os primeiros mestres escolar deste país.

Plantada a cruz, com as armas e a divisa de Vossa Alteza, que primeiro lhe haviam pregado, armaram altar ao pé dela. Ali disse missa o padre frei Henrique, a qual foi cantada e oficiada por esses já ditos. Ali estiveram conosco, a ela, perto de cinquenta ou sessenta deles, assentados todos de joelho assim como nós. E quando se veio ao Evangelho, que nos erguemos todos em pé, com as mãos levantadas, eles se levantaram conosco, e alçaram as mãos, estando assim até se chegar ao fim; e então tornaram-se a assentar, como nós. E quando levantaram a Deus, que nos pusemos de joelhos, eles se puseram assim como nós estávamos, com as mãos levantadas, e em tal maneira sossegados que certifico a Vossa Alteza que nos fez muita devoção. (PERO VAZ DE CAMINHA, A CARTA, 1500, p. 12)⁵

Foram, portanto, os franciscanos os primeiros, em nome da Santa Cruz, a converter os índios pela catequese e em momento posterior, entre 1500 e 1549, a

5 Disponível em: < http://www.asser.edu.br/rioclaro/graduacao/pedagogia/docs_professor/Pero-Vaz-de-Caminha-A-Carta.pdf> Acesso em: 29/12/2014.

serem responsáveis pela educação dos filhos dos colonos. Posteriormente, outras ordens religiosas como: beneditinos, Jesuítas, Carmelitas, Mercedários, por exemplo, chegaram ao Brasil e se fixaram tanto no interior quanto no litoral, fundando povoados, missões, colégios, e contribuindo grandemente com a expansão de um sistema de ensino, sendo estes os responsáveis pela organização, realização das aulas e materiais utilizados.

Todo o contexto em que se deu a expansão do sistema de ensino, desenvolvido pelas ordens religiosas no Brasil e o exercício da docência, esteve vinculados a interesses políticos e econômicos da corte portuguesa, as intensas mudanças políticas que ocorreram ao longo da História do Brasil, e as condições de trabalho que foram sendo oferecidas, entre outros elementos. Contudo, cabe neste contexto de escrita, “olhar” diacronicamente como se deu a formação docente ao longo dos séculos, tendo como marco a seguinte divisão: período Colonial, Império, e da República aos dias atuais.

A discussão que segue utiliza vários autores que trabalham com a História da Educação, entre eles destaca-se Freitas e Biccas (2009), Gondra e Schueler (2008), Vicentini e Lugli (2009), que serão nosso aporte maior para compreender a formação docente no Brasil, analisando diferentes contextos históricos e sociais em que a educação brasileira foi sendo constituída.

Clermont Gauthier (1998, p. 44), em *Por uma Teoria da Pedagogia*, “ao discutir o saber dos professores”, demonstra que as pesquisas sobre o ensino não são tão recentes, embora estas tivessem a intencionalidade de “melhorar a seleção e a avaliação do pessoal docente”. E mesmo que, em diferentes tempos, o cerne das pesquisas em Educação tenha oscilado entre o que ensinar, ou mesmo como ensinar, o autor indaga: O que é preciso saber para ensinar? (GAUTHIER, 1998, p.17).

Ao realizar uma pesquisa no Banco de teses da Capes encontra-se, pelo menos na área da educação, cerca de 2.300 registros entre teses e dissertações sobre o tema formação de professores, isso voltado para pesquisas apenas no Brasil, nos últimos cinco anos. Este é um tema, mais presente na atualidade do que nas pesquisas desenvolvidas a mais de uma década atrás, mas que requer maior aprofundamento, já que é praticamente inexistente na área de concentração de Formação de Professores o subtema saberes docentes.

André *et al.* (1999), em artigo intitulado Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil, afirmam que entre os anos de 1990 a 1996 as Pesquisas em torno da Formação de Professores eram poucas, apenas 284 trabalhos, sendo a grande maioria (76%) referente à formação inicial, ficando as demais áreas de formação com uma ínfima representação junto aos trabalhos produzidos. Esses números têm sido elevados nos últimos anos, como também a quantidade de pesquisas sobre a formação de professores, que aumentou em 2007, já que 22% das teses e dissertações abordavam essa temática (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011). Os objetos de estudos mudaram, pois se antes havia, como foi apresentada anteriormente, uma concentração na subárea de formação Inicial, a partir dos anos 2000, os saberes e as práticas passaram a ser foco de estudos. Vale ressaltar que ao refinar as pesquisas nesse Banco à Formação de Professores de Matemática, os resultados são mínimos, não chegando sequer a dez.

Sendo assim, trazer para discussão essa subárea da educação é compreender o que as Universidades e as Políticas Públicas têm apresentado como possibilidade de formação, visando o preparo dos professores através de saberes disciplinares, instituídos pelas agências de formação, sejam Universidades ou mesmo Institutos de Educação Superior, para que os professores possam exercer sua prática docente a partir de um padrão de formação, que os aproxime das reais necessidades de sua profissionalização.

Sabe-se que os tempos são outros, bem diferentes de outrora. Se anteriormente as indicações para assumir o cargo de professor, em alguma vila no país, era fruto de uma indicação de um sacerdote, as leis da educação na atualidade não permitem este tipo de prática, é preciso antes de tudo que se tenha uma formação inicial em uma Licenciatura, para que só então seja possível prestar um concurso para professor. Junto a esta premissa, outros desafios se impõem, a escola que se tem no século XXI requer saberes pedagógicos, curriculares, disciplinares e experienciais (TARDIF, 2002), dos professores.

Mas, nem sempre foi assim. Ao reportar a mais de quinhentos anos atrás, até os idos de 1549, os primeiros jesuítas chegaram nessa terra Brasil e trouxeram em sua bagagem a firme missão de catequisar os índios, senão mesmo, convertê-los a sua religião, utilizando-se para isso da educação como principal estratégia.

Como assinalou Saviani (2008, p. 26) “a história da educação brasileira se inicia em 1549 com a chegada desse primeiro grupo de Jesuítas”. Havia naquele

grupo de religiosos uma intencionalidade clara em transmitir através de um conjunto de técnicas, saberes e práticas, os valores, modos de ser, agir e pensar do colonizador aos índios.

A educação e a catequese sintetizavam a força e o poder do colonizador sobre o colonizado, sobre aquele povo que estava sendo dominado e de onde, a partir de então, sairiam às riquezas que sustentariam a Corte portuguesa.

Formados nos seminários e/ou mosteiros da Europa, as ordens religiosas que vieram nas naus e caravelas desbravadoras trazendo religiosos, percorriam as aldeias, se apoderavam da língua e dos costumes locais para a partir de então desenvolver sua técnica de instrução, que incluía “além da doutrina, lavrar a terra e outros pequenos ofícios” (SAVIANI, 2008, p. 40).

Com a presença das ordens religiosas no Brasil, em especial dos beneditinos, foram construídos alguns mosteiros em diferentes lugares do país, contudo com a preocupação mais de contemplação do que com a educação. Foram os jesuítas quem de fato organizaram um sistema educacional conhecido como *Ratio Studiorum*.

Para isso havia um plano de instrução, elaborado pelo Padre Manoel da Nóbrega, que envolvia a aprendizagem da música, de ler e escrever, do canto orfeônico, da língua portuguesa (para os índios) e da gramática latina (para os que se destinavam a prosseguir nos estudos superiores).

O trabalho docente, ao que parece, naquele momento era engendrado a partir da realidade posta. Aos índios uma educação domesticadora, que os sujeitaria ao desenvolvimento de tarefas que garantissem a sobrevivência econômica da ordem religiosa, além do disciplinamento à fé cristã. Para isso, várias estratégias eram desenvolvidas: aprender a língua tupi; representar autos, peças que estimulassem o medo e o temor; a convivência com meninos brancos, tudo isso a fim de desenvolver a conversão dos nativos à fé católica romana.

Certamente a pedagogia jesuítica utilizada não fora aprendida em seus cursos de teologia. É certo que o conhecimento doutrinário era resultado de anos de estudos e leituras nos seminários e mosteiros nas diversas disciplinas de latim, grego, entre outras. Contudo as técnicas e meios desenvolvidos para instituir um sistema de ensino que perdurou por tanto tempo, tornava-se real a partir das necessidades e possibilidades que a sociedade e as condições de trabalho ofereciam.

O *Ratio Studiorum* era destinado aos filhos dos colonos e possibilitava-lhes prosseguir nos estudos. Estes tinham uma formação humanista consistente, que envolvia a aprendizagem da gramática, da filosofia, da psicologia, da metafísica, entre outras. Sabendo-se que a concepção principal era moldar a existência do educando a partir de um princípio universal e imutável.

Os colégios jesuítas eram administrados e organizados pelos mesmos, como também as atividades docentes que eram desenvolvidas. Eles detinham o “poder intelectual” da colônia naquele momento. Sendo assim, quando foram expulsos pelo Marques de Pombal em 1759 um novo modelo educacional nasceu, colocando “por terra” todo um outro construído por mais de dois séculos.

Colégios foram fechados, e o novo modelo que fora estabelecido não dispunha nem de espaço físico, nem de recursos humanos para o seu desenvolvimento. As aulas régias vieram para suplantiar os modelos de organização de classes realizada pelos jesuítas, contudo não se tinham professores formados para ministrar o ensino das disciplinas de grego, latim, entre outras. Ao que parece, na reforma pombalina sobrava entusiasmo e faltavam todos os demais recursos necessários.

Mesmo com a abertura de concurso para professores Mestres, faltavam candidatos aptos a concorrer, o que levou no Brasil a contratação, muitas das vezes, de profissionais sem as devidas condições para o exercício do magistério, de modo que a reclamação da população e os baixos rendimentos eram evidentes.

Assim, durante o Brasil Colônia não se pode falar de uma formação de professores, pois não havia um modelo ou mesmo qualquer tipo de formação que preparasse os professores para o exercício do magistério. O que predominou longamente, por este período, foi o sistema de ensino Jesuítico, baseado na filosofia desta ordem religiosa, que desenvolveu um sistema de ensino dual no país, ou seja, um destinado ao índio, à sua conversão e outro aos filhos dos colonos, a manutenção do status e da relação de mando.

Certamente os religiosos/professores eram formados para a vida religiosa e com isto os seus estudos eram utilizados para o trabalho de ensino, de instrução, nos diversos colégios e Seminários que foram construídos no país. A pedagogia desenvolvida fora idealizada, mormente pelo Padre Manoel de Loyola, visando o desenvolvimento de estudos das áreas das humanidades, seguindo a tendência

européia de educação. As classes, a utilização de livros vindos de Portugal para o ensino das primeiras letras, eram um dos diferenciais dessa ordem.

Perdurou, portanto durante mais de duzentos anos a figura do religioso/professor, mesmo que o fosse reconhecido apenas como o sacerdote que instruía, levava a “salvação” para as “pobres almas desvalidas”. Posteriormente, mesmo com concursos para a função de mestre, não pode-se dizer que havia uma profissionalização, ou mesmo formação específica para tal fim, já que era preciso apenas que se soubesse o mínimo para que se pudesse ensinar as turmas de estudos menores.

Ensinar era uma condição específica daqueles que estavam a serviço de Deus nesta nova terra, pois os mestres “Estavam subordinados ao serviço de autoridades mais altas (Deus, a Igreja, o Estado, a nação, etc)” (TARDIF; LESSARD, 2007, p. 79). Assim, pode-se resumir o contexto educacional em que estava inserido o professor no Brasil Colônia, conforme descrito no quadro a seguir:

Quadro 2 - Características da educação escolar do Brasil Colônia

Os professores pertenciam a ordens religiosas	A história registra que os frades franciscanos foram os primeiros a percorrer as aldeias catequisando e instruindo os índios. Além desses, Beneditinos, Carmelitas, Oratorianos, Capuchinhos, entre outros também se fizeram presentes. Contudo, o monopólio da educação ficou a cargo dos Jesuítas que vieram apoiados pela Coroa Portuguesa.
O modelo escolar adotado	Em regime de internato, as escolas dos franciscanos, ensinavam a doutrina, a lavrar a terra e outros pequenos ofícios.
Pedagogia Jesuítica	Anchieta introduziu a poesia e o teatro.
Ratio Studiorum	Configuração de uma hierarquia para auxiliar na boa <i>ordenação dos estudos</i> . Destinado aos filhos dos colonos, sendo o curso de humanidades, com duração de seis a sete anos, o que se desenvolveu no Brasil colônia.
Os religiosos/ Professores	Padres dedicados ao aprofundamento das disciplinas, especializando-se cada vez mais nas suas áreas de saber.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Seguiu a este momento o Período Imperial, que compreendeu entre a independência do Brasil em 07 de setembro de 1822, até 15 de novembro de 1889. Anterior à data inicial da instituição do Império alguns fatos foram marcantes e decisivos para este momento político, como a chegada da família real ao Brasil, pois impulsionou uma série de mudanças como a criação de novas capitânias, inovações nos portos, além de muitas outras melhorias.

Em 1822 foi convocada a primeira Assembleia Constituinte, o texto final foi outorgado em 1824, e no art. 179 desta, inciso XXXII, foi prescrito que a instrução primária seria gratuita a todos os cidadãos.

Com esta premissa a legislação abriu precedentes para que a rede de ensino fosse ampliada, escolas e universidades fossem abertas. Contudo, além desse desafio ainda pairava a dúvida: quem ensinaria o que e a quem?

Por estar falando de uma sociedade eminentemente escravagista, o texto legal não deixava claro quem seria “todos os cidadãos”, pois não tinha direito a escolarização os escravos, já que não eram considerados cidadãos, os que tinham doenças contagiosas e os não-vacinados.

Quanto aos professores necessários a “expansão” do ensino, estes deveriam ser submetidos a um concurso público, definido na Lei Geral. O concurso a ser realizado previa um exame da vida do candidato, além de averiguar as habilidades que possuía. O concurso examinava também a capacidade intelectual do candidato para saber se este possuía os conhecimentos necessários para o exercício da profissão.

A orientação, por meio da Lei de 15 de outubro de 1827, era que todos os professores brasileiros passassem a ensinar pelo método Lancaster. Contudo, a formação que se oferecia aos professores para utilizar este método era a observação. Não havia um curso preparatório para que se formassem estes professores, eles deveriam aprender observando a ação de outros docentes na Escola da Corte.

Diante da necessidade de uma formação mais extensiva dos professores para o uso deste método, surgiu a alternativa de formar os professores adjuntos (constituía na nomeação de jovens alunos entre 12 e 13 anos de idade, de exemplar desempenho para auxiliar o professor da turma, em troca de um pequeno pagamento) e, os professores das escolas normais.

Os primeiros cursos normais foram criados no Brasil depois de proclamada a Lei de 15 de outubro de 1827, e do Ato Adicional de 1834. A escola, de responsabilidade dos governos provinciais, não dispunha dos recursos necessários ao seu bom funcionamento, o que acabava não sendo atrativa aos alunos. Além disso, não admitiam mulheres (a entrada das mulheres nas escolas normais se deu apenas no final do império), o que diminuía em muito o número de alunos, logo comprometia o seu funcionamento, que era bastante rudimentar.

Algumas características comuns podem ser observadas nas primeiras escolas normais aqui instaladas. A organização didática do curso era extremamente simples, apresentando, via de regra, um ou dois professores para todas as disciplinas e um curso de dois anos, o que se ampliou ligeiramente até o final do Império. O currículo era bastante rudimentar, não ultrapassando o nível e o conteúdo dos estudos primários, acrescido de rudimentar formação pedagógica, esta limitada a uma única disciplina (Pedagogia ou Métodos de Ensino) e de caráter essencialmente prescritivo. (TANURI, 2000, p. 65)

No Brasil Império ser professor era pouco atrativo, seja devido às condições de trabalho que eram praticamente inexistentes, seja pela baixa remuneração, além disso, o modelo concomitante de formação de professores representado pelo sistema de professores adjuntos (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 33), contribuía demasiadamente para esta baixa procura pelos cursos normais.

Provavelmente, a reduzida capacidade de absorção das primeiras escolas normais foi devido não apenas às suas deficiências didáticas, mas sobretudo à falta de interesse da população pela profissão docente, acarretada pelos míseros atrativos financeiros que o magistério primário oferecia e pelo pouco apreço que gozava, a julgar pelos depoimentos da época. (TANURI, 2000, p. 65)

Até meados do séc. XIX, as escolas normais ficavam a cargo de um único professor, a quem cabia lecionar todas as matérias. Entre estas estavam o conhecimento do método Lancaster, do método Simultâneo, e do Curso de primeiras letras. Inicialmente nestas escolas não havia seriação, sendo considerado apto o aluno que o professor observasse ao longo do tempo que estaria pronto para fazer o exame, a ser realizado por uma comissão de notáveis locais. Posteriormente, com as mudanças no pensamento educacional, por volta de 1850, começaram a organizar um currículo, que deveria ser ministrado por professores especialistas, distribuído em anos de estudo, de modo que fosse garantido ao aluno um percurso de formação, inclusive com a introdução de disciplinas científicas como a física, a botânica, química, zoologia e higiene.

Com o passar do tempo, e com a lentidão em que as escolas normais iam sendo disseminadas, devido ao elevado custo e pela contratação de professores especializados, o Curso Primário Complementar foi transformado em curso de formação de professores.

O aluno para entrar no Curso Complementar não necessitava passar por exame de admissão, bastava ter concluído o curso primário. O Curso Complementar

manteve o mesmo currículo, sendo acrescentado apenas um ano de prática de ensino ao seu ano final para que o aluno ao concluí-lo pudesse ter a preparação mínima e prestar concurso para professor.

Estava formado o sistema dual de formação de professores: por um lado os Complementaristas, espécie de primário superior, elo de ligação entre a escola primária e a normal (TANURI, 2000), com uma formação em menor tempo, menos disciplinas no currículo, e um professor para cada disciplina; em contraposição, o Curso Normal, com mais anos de duração, professores especialistas para cada disciplina, e um maior número de disciplinas no currículo.

Faz-se importante ressaltar que entre 1827 e 1880 surgiram várias associações e agremiações particulares, leigas e religiosas, voltadas para o atendimento educacional à população mais carente, oferecendo a estes desde o ensino elementar, profissionalizante, para adultos e mesmo para infância pobre. De uma maneira geral, essas organizações recebiam apoio pecuniário do governo imperial. Contudo, a que se dizer, mais que uma contribuição à educação pública, o que estava em jogo neste cenário eram ideias sobre o quê, como, quem, e quando educar.

Foi durante o Império que Leis e regulamentos tentaram constituir um mecanismo de controle regulando a admissão de docentes através de exames. Estes consistiam na realização de uma prova de leitura, escrita e aritmética.

Em relação aos saberes exigidos para o ingresso no ofício, a legislação de 1827 determinou a realização de uma prova de leitura, na qual o candidato deveria ler um parágrafo de um compêndio e responder, sobre ele, as questões formuladas pelo examinador a respeito da análise gramatical, sintaxe, regência e concordância, em um ou mais períodos. A seguir, se procedia ao exame da escrita, com o ditado de um trecho do mesmo compêndio, do qual o professor extrairia perguntas sobre ortografia, acentuação e pontuação. O exame de aritmética seria distinto para professores e professoras. (GONDRA; SCHUELER, 2008, p. 169)

Os candidatos e candidatas ainda deveriam passar pelo exame de prática do ensino mútuo, para que só então pudesse ser concluído todo o processo seletivo. Os salários não eram convidativos. Além disso, havia uma hierarquia dentro da própria classe, de um lado estavam os que possuíam uma melhor remuneração e prestígio social, estes lecionavam em instituições que formavam as elites intelectuais e políticas do país. E mesmo entre estes professores havia uma subdivisão, os que eram proprietários de cadeiras (efetivos) e os substitutos, ou contratados

temporariamente. Por outro lado, tinham os que lecionavam nas escolas primárias públicas, e dentro deste nível havia uma série de critérios que os separavam, como por exemplo, os que lecionavam nas zonas rurais, suburbanas ou urbanas, quanto ao número de alunos, entre outros.

Assim, o cargo de professor, que era vitalício, ia se constituindo envolvido por saberes teóricos, práticos e morais. A averiguação da moralidade dos candidatos ao magistério era condição *sin qua non*, cabendo estes apresentarem cartas que atestassem sua boa índole moral emitidas por Padres, ou homens de reconhecido valor moral na comunidade.

Eventos como o movimento abolicionista e o republicano, o crescimento da matrícula feminina nas escolas, a reformulação da cidadania eleitoral entre outros, impulsionou a sociedade na segunda metade de 1800 a repensar seu modelo escolar, e de formação docente. Continuou a existir o mestre-escola e seu modelo “artesanal” de formação docente, contudo as escolas normais abriam caminho para a formação de um novo professor e para uma discussão em torno do currículo mais científico do que a valorização da experiência prática na aprendizagem dos saberes docentes.

O início da República foi marcado por reformas no campo da educação: Reforma Benjamim Constant, Reforma Epitácio Pessoa, Reforma Rivadavia, Reforma Carlos Maximiliano e Reforma João Luiz Alvez. A educação passava a ser o centro dos interesses. Movimentos de educadores brasileiros colocavam em pauta melhorias e avanços na educação, de modo que esta se tornasse pública, gratuita, e laica.

A partir de 1892, São Paulo deu início a uma grande reforma da escola primária através da instituição de grupos escolares. Esses grupos foram criados para reunir em um único prédio classes de quatro a dez escolas, transformando assim as classes isoladas que reuniam alunos de diferentes faixa-etária e séries, em um agrupamento de alunos no mesmo grau, por isso ser também conhecidas como escolas graduadas, sendo conduzidas por um único professor.

Nestas salas os professores deveriam ensinar iniciando sempre dos elementos mais simples dos conteúdos aos mais complexos, decompondo-os para facilitar a memorização dos alunos. Para garantir esse aprendizado era instituído um conjunto de prêmios e castigos, de maneira que a autoridade do professor fosse reconhecida mediante os resultados alcançados.

Os grupos escolares expandiram-se rapidamente de São Paulo para outros lugares do Brasil como Paraná, Bahia, Paraíba, Minas Gerais, Rio grande do Norte, Santa Catarina, Maranhão, tendo como destaque sua organização pedagógica, disciplinar, e a eficiente divisão do trabalho escolar.

A educação no início do séc. XX era o grande instrumento de participação política em uma sociedade em vias de desenvolvimento e marcada pelo grande número de analfabetos, contando-se entre estes especialmente os negros que somavam a maior quantidade.

Em 1930 foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública, sendo por este Ministério, no ano seguinte, criado o Conselho Nacional de Educação, disposto sobre a organização do ensino superior, a organização do ensino secundário, a organização da Universidade do Rio de Janeiro, restabelecido o ensino religioso nas escolas públicas, a organização do ensino comercial, a regulamentação da profissão de contador e a organização do ensino secundário.

O governo Vargas centralizou não apenas as decisões no campo educacional, como também nas diversas áreas da vida social, homogeneizando regras através de regulamentos e decretos na qual estaria submetido todo o país, mais especificamente o ensino.

Até 1930 a formação de professores continuava sendo dual, conforme vinha ocorrendo no Brasil Império, contudo há um reclame por parte dos Pioneiros da Educação Nova, no Manifesto de 1932, para que a formação dos professores se desse em nível superior e incorporada às Universidades, cabendo:

A seleção dos alunos nas suas aptidões naturais, a supressão de instituições criadoras de diferenças sobre base econômica, a incorporação dos estudos do magistério à universidade, a equiparação de mestres e professores em remuneração e trabalho, a correlação e a continuidade do ensino em todos os seus graus e a reação contra tudo que lhe quebra a coerência interna e a unidade vital, constituem o programa de uma política educacional, fundada sobre a aplicação do princípio unificador que modifica profundamente a estrutura íntima e a organização dos elementos constitutivos do ensino e dos sistemas escolares. (UNICAMP, 2006, p. 194)⁶

O documento reivindicava a presença das Universidades na formação dos professores do Brasil garantindo-lhes unidade de formação e equiparação salarial,

6 Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf>. Acesso em: 25 fev., 2015.

de maneira a reduzir as desigualdades e múltiplas formações existentes em face do modelo artesanal, para o modelo científico adotado pelas escolas Pedagógicas.

Na primeira metade do séc. XX as Leis Orgânicas foram mais um exemplo da unificação de medidas que visavam organizar o ensino nacional. A Lei orgânica do ensino Normal (Decreto-Lei Nº. 8.530, de 02/01/1946), procurou organizar a formação nacional de professores. “Na nova estrutura, o curso normal, em simetria com os demais cursos de nível secundário foi dividido em dois ciclos” (SAVIANI, 2008, p. 146), o ciclo ginásial de 04 anos de duração e o ciclo colegial de três anos de duração.

Registra-se na História da Educação Brasileira que em 1901 havia cursos de ensino superior voltados à formação de professores no Brasil. Porém, foi durante o Estado Novo, em 1939, que foi criada a Universidade do Brasil, que instituiu a Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras como centro de formação de professores para os cursos secundário e normal do país. O Curso de Pedagogia foi criado nesse contexto, como um bacharelado para a formação de técnicos em educação para atuar em cargos especializados da educação, contudo se o “técnico” desejasse lecionar deveria cursar mais um ano com disciplinas como Didática geral e específica, a saber, Didática da Pedagogia.

Após 1946, deveriam ser oferecidos aos professores formações específicas na área de educação especial, pré-primária, desenho e artes aplicadas, música e canto, além de prepara-los para o ensino complementar primário e ensino supletivo, ficando a formação de professores assim organizada:

As mudanças nos percursos de formação de professores previstas pela Lei orgânica estabeleceram como caminhos possíveis no sistema escolar os seguintes: após o primário regular, o candidato à docência poderia fazer o primeiro ciclo do ensino Normal (de 4 anos) e tornar-se professor regente. Se decidisse voltar a estudar antes dos 25 anos (idade limite para a matrícula no ensino normal), poderia matricular-se na Escola Normal Secundária e obter o diploma de professor do ensino Primário. Nessa Escola Normal Secundária conviviam tanto alunos que vinham do Ensino Normal primário como aqueles que vinham do ginásio (4 anos após o ensino primário, sem destinação profissional). Após 3 anos de exercício profissional, os professores oriundos da Escola Normal Secundária poderiam fazer cursos de especialização no Instituto de Educação para tornarem-se diretores de Grupo Escolar, Inspetores do ensino e orientadores escolares. (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 44)

Essa legislação que preconizava este modelo de formação de professores para o ensino primário no Brasil, tanto como regente quanto como professor do

ensino primário perdurou até a década de 1960, quando foi promulgada a LDB 4.024 de 1961. Esta Lei eliminou a equivalência, ou seja, os que tivessem cursado o ensino secundário profissionalizante poderia cursar o ensino superior apenas se fizessem um curso de complementação do ensino secundário.

Ainda na década de 1950 o ensino normal teve um crescimento de mais de 150% (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 45) em suas matrículas, contudo esse crescimento se deu predominantemente na rede particular de ensino. Eram diversos cursos ofertados pela iniciativa particular, alguns inclusive de caráter duvidoso, que não eram submetidos à fiscalização do Estado, logo seus diplomas não tinham validade oficial. Além disso, a falta de controle por parte do poder público gerava uma formação docente de caráter duvidoso. Alguns desses cursos funcionavam no período noturno, porém com o mesmo currículo e carga horária do diurno, sem com isso garantir um bom desempenho dos estudantes que já chegavam aos bancos escolares cansados da rotina de trabalho diária.

É preciso considerar ainda outra crítica, constituída durante a primeira República, quando os cursos normais mais preparavam as moças para o casamento de que para o exercício da profissão.

Na década de 1960 a crítica assinalava três problemas cruciais: o despreparo dos alunos que chegavam a estes cursos normais, a baixa qualidade de muitas instituições e a falta de articulação entre diversas disciplinas do currículo. Diante deste cenário e com um contingente muito maior de crianças chegando às escolas, esta se mostrou ineficiente para educa-las, já que “em 1965, de cada mil crianças matriculadas na primeira série do ensino primário, somente 445 chegavam à segunda” (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 48). Por outro lado, os estudantes que chegavam ao ensino Normal, em sua maioria, eram estudantes da classe média, que procuravam o ensino normal para elevar sua escolarização, contudo boa parte não tinha a intenção de lecionar ao terminar o curso.

Muitos fatores contribuíram para a desvalorização do curso normal, entre estes a possibilidade de realizar um curso de nível superior, a baixa qualidade de muitos cursos oferecidos, além da oportunidade de trabalho para muitas mulheres, que eram as que mais procuravam por estes cursos. Assim, em 1971 tem-se a reformulação do ensino normal, que resultou na criação do curso de Habilitação Específica para o magistério (HEM).

O cenário que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB Nº 5.692, de 1971 trouxe para a organização do ensino proporcionou as mudanças nos cursos de formação de professores. A partir desta Lei o antigo ensino primário e ginasial foi reunido e passou a constituir o ensino de primeiro grau de oito anos, já a segunda fase, passou a denominar-se de ensino de segundo grau, sendo que todos os cursos oferecidos nesta etapa deveriam ser profissionalizantes. Automaticamente, a partir destas modificações na organização do ensino escolar, os cursos normais, que preparavam os professores para o primário, e também os complementares deixaram de existir.

A HEM tinha duração de 3 anos e permitia ao professor formado nestes cursos ensinar de 1ª a 4ª séries. Para ensinar de 1ª a 8ª séries os docentes necessitavam ter habilitação específica em nível superior, além disso, estes também poderiam lecionar no segundo grau, sendo feitas algumas concessões quando na falta de professores para lecionar, como por exemplo, alunos do antigo Curso Normal que tivessem cursando pelo menos um ano de um curso superior poderiam lecionar até a sexta série; portadores de diploma de licenciatura curta, desde que fizessem estudos adicionais, poderiam lecionar até a 2ª série do segundo grau.

Como em outros tempos da História da Educação Brasileira, continuava a existir diferentes possibilidades de formação para os professores, de maneira que pudesse ser garantida a qualificação mínima aos docentes do país.

Apesar do Curso de Pedagogia ter sido expandido no país a partir da década de 1950, no ano de 1980 eram apenas 206 desses cursos no Brasil e um significativo número de críticas em relação à qualidade dos mesmos.

Em 1982 nasceram os Centros Específicos de Formação e aperfeiçoamento do Magistério- CEFAM. Uma iniciativa do Ministério da Educação e Cultura que visava reavivar a formação de professores em nível de segundo grau. O curso tinha duração de 4 anos e era oferecido em período integral. Havia uma proposta pedagógica bem desenhada no sentido de garantir uma formação a partir da base nacional comum, da parte diversificada e específica para o magistério. O Curso durou até meados da década de 1980, e, devido às mudanças de ministros houve a descontinuidade.

A reabertura política do país trouxe o sentimento de esperança que há muito tinha desaparecido do povo. Acreditava-se que *“um novo tempo”* havia chegado. Sentimento este que fora reavivado ainda mais com a promulgação da

Carta Magna de 1988. A Constituição brasileira apresentava à nação a consolidação de direitos antes retirados por ocasião do Golpe militar, instituindo o Estado Democrático de Direito, afirmando incisivamente no “Parágrafo único- Todo o poder emana do povo, que exerce por meio de representantes eleitos ou indiretamente, nos termos desta Constituição” (ANGHER, 2004, p. 51).

A Constituição Federal no Capítulo III, destinado à Educação, Cultura e Desporto, afirma ser a educação um direito de todos, e dever do estado e da família, devendo ser partilhada de modo a garantir o pleno desenvolvimento do aluno, seu preparo para o exercício da cidadania, bem como para o mundo do trabalho. Embora esta Constituição não trate diretamente da formação docente, ela estabeleceu no Art. 214 o Plano Nacional de Educação-PNE, de duração plurianual, que estabeleceu posteriormente metas e estratégias para a formação de professores no país. Esta foi a primeira vez que um Plano Nacional de Educação passou a ter força de Lei no país.

Após oito anos tramitando no Congresso Nacional, em 20 de dezembro de 1996 foi promulgada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Com a nova LDBEN esperava-se que a educação nacional pudesse ter avanços principalmente em relação à valorização profissional. Palavras como colaboração, descentralização e autonomia permearam esta lei, de maneira que este instrumento regulador da educação nacional disciplinava a educação escolar, cabendo à União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, colaborarem mutuamente para que a população tivesse acesso a uma educação pública, gratuita e de qualidade. O Título VI – Dos Profissionais da Educação, da LDBEN Nº. 9394/96, dispõe no Art. 62 sobre os requisitos necessários para a atuação docente:

Art. 62- A formação docente para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidade e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1997. p. 34)

A Licenciatura, a partir desta Lei seria o curso que habilitaria o profissional para o exercício do magistério na Educação Básica, podendo este, se formado em outro curso, participar de programa de formação pedagógica que o habilitasse para a docência neste nível de ensino.

Vale salientar que após a LDB Nº. 9.394/96 os cursos de habilitação para o magistério não desapareceram, continuaram a ser ofertados no país, contudo com o nome de Curso normal, conforme descrito no art. 63:

Art. 63 – Os Institutos superiores de educação manterão:
Os 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 séries do ensino fundamental” (BRASIL, 1997, p. 34).

A LDBEN também instituiu que a União cabia elaborar, em colaboração com os Estados e os municípios, o Plano Nacional de Educação (PNE). O PNE foi aprovado pela Lei Nº. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Entre os títulos do Plano, encontrava-se o dedicado ao Magistério da Educação Básica, que no item 10, Formação dos Professores e valorização do Magistério, apresentava diretrizes que apontava a Formação Docente como um dos maiores desafios do país naquele momento, sendo a formação inicial e continuada condição prioritária para o desenvolvimento científico e tecnológico do Brasil, para isso o PNE afirmava que “Na formação inicial é preciso superar a histórica dicotomia entre teoria e prática, e o divórcio entre a formação pedagógica e a formação do campo dos conhecimentos específicos que serão trabalhados em sala de aula” (BRASIL, PNE, 2001, p. 150).

Entre as Metas da Formação Docente estava a implementação gradual da jornada de trabalho em tempo integral, e 20 a 25% da carga horária dos professores para a preparação de aulas, avaliações e reuniões pedagógicas. Como essas haviam outras metas que garantiam, através de uma série de itens, a formação mínima dos docentes em nível de Licenciatura para a atuação na Educação Básica.

Assim, para viabilizar o alcance das metas estabelecidas no PNE 2001-2010, no que concerne a formação docente em nível superior, o governo federal através do Ministério da Educação, desenvolveu algumas políticas de formação docente, de maneira a alcançar os mais diferentes públicos, onde quer que estivessem neste país. Uma dessas políticas foi a criação da Universidade Aberta do Brasil-UAB, pelo Decreto n. 5.800/2006, sob a responsabilidade da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), da Diretoria de Educação a Distância, em parceria com a Secretaria de Educação à distância do MEC. O objetivo da UAB é promover educação inicial e continuada, por meio da metodologia de educação a distância (EaD).

Em parceria com Estados e Municípios a UAB passou a oferecer cursos a distância através dos polos de apoio ao desenvolvimento de atividades pedagógicas presenciais para atendimento ao aluno, presente nos municípios participantes, sendo esta uma referência em educação aos que têm dificuldade de acesso ao ensino superior no interior dos Estados.

A UAB é um sistema integrado por instituições públicas de ensino superior (IPESs) que oferece cursos dirigidos preferencialmente a segmentos da população que têm dificuldades de acesso à formação superior [...] Outro objetivo do programa desenvolvido pela UAB é reduzir as desigualdades na oferta de educação superior, ainda majoritariamente a cargo da iniciativa privada, e desenvolver amplo sistema nacional de educação superior a distância. (GATTI; BARRETO; ANDRE, 2011, p. 50)

Em 2007, pela Lei Nº. 11.502/2007, a Capes passou a ter a responsabilidade de coordenar a estruturação de um sistema nacional de formação de professores, subsidiando o MEC na formulação de políticas e no desenvolvimento de atividades de suporte à formação docente em todos os níveis de ensino.

No ano de 2009 uma política nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica foi instituída, contando com a contribuição do Conselho Técnico Científico da Educação Básica da Capes. Para dar prosseguimento a esta Política foi construído o Plano Nacional de Formação de professores da Educação Básica (PARFOR), com o objetivo de formar os professores do país que não tivessem formação em nível de Licenciatura, para atender os que estavam fora de sua área de atuação e para os bacharéis que desejavam uma formação pedagógica para atuação no magistério. De modo que,

A Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério de Educação Básica, instituída pelo Decreto n. 6.755/2009, disciplina a atuação da Capes, em regime de colaboração com os entes federados, no fomento a programas de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério das redes públicas de educação básica, a fim de, entre outras finalidades:

- Apoiar a oferta e a expansão de cursos por IPESs;
- Identificar e suprir necessidade de formação de redes e sistemas públicos de ensino e promover a equalização nacional de oportunidades de formação;
- Promover a atualização teórico-metodológica nos processos de formação;
- Ampliar oportunidades de formação para atendimento às políticas de atenção à diversidade. (GATTI; BARRETO; ANDRE, 2011, p. 53)

O PARFOR é parte integrante do Plano de Ações Articuladas (PAR), que por sua vez integra o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). O PAR está estruturado em quatro dimensões, quais sejam: gestão educacional, formação de professores e dos profissionais de serviço escolar, práticas pedagógicas e avaliação, infraestrutura física e recursos pedagógicos. Para os municípios participarem das Políticas Educativas na esfera federal devem aderir ao Plano.

Por outra, anterior a esta política de formação docente desenvolvida pela Universidade Aberta do Brasil, em 2003 foi criado pela Secretaria da Educação Básica e Secretaria de Educação à Distância do MEC em parceria com os IESs, a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, pela qual foram realizados os seguintes programas: Pró-Letramento, Gestar II e Especialização em Educação Infantil.

Esses programas visavam, entre outros objetivos, atender o que estava descrito nos itens referente à formação de professores do PNE 2001-2010, a exemplo dos itens 18 e 19:

18. Garantir por meio de um programa conjunto da União, dos estados e Municípios, que, no prazo de dez anos, 70% dos professores de educação infantil e de ensino fundamental (em todas as modalidades) possuam formação específica de nível superior de licenciatura plena em instituições qualificadas.

19. Garantir que, no prazo de dez anos, todos os professores de ensino médio possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura plena nas áreas de conhecimento em que atuam. (BRASIL, 2001, p. 155)

A formação de professores no Brasil na década dos anos 2000 teve um cenário de organização federativa dos cursos de habilitação para o magistério em parceria com os IES, bem como de colaboração com os Estados e Municípios, possibilitando a partir dos documentos legais como LDB e o PNE um impulso necessário a expansão do ensino superior em nível de Licenciaturas no país, de modo a atender ao princípio legal que assegura que “a educação é um direito de todos e dever do Estado”. Além disso, a qualidade da educação, tão alardeada nos documentos oficiais, passa também pela formação dos docentes, para isso era preciso criar uma rede Nacional de Formação, que atendesse a demanda por qualificação profissional para o magistério, de maneira a garantir a capacitação mínima para o exercício da profissão.

Seguindo este caminho de formação inicial e continuada dos professores, frente aos desafios que o sec. XXI apresenta, o MEC disponibiliza desde 2009, pela Plataforma Paulo Freire, cursos de Formação Inicial que atende a professores da rede pública de ensino da educação básica que estão devidamente cadastrados no Censo Escolar, sistema Educacenso.

Visando desenvolver a formação continuada dos professores, além dos programas já citados no quadro acima, foi instituído também a Formação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Esta é uma formação de 02 anos para professores Alfabetizadores, com carga horária de 120 h/ano. O Pacto trata-se de um compromisso formal assumido pelos governos de maneira a garantir que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ou até o 3º ano do ensino fundamental. Para isso, os professores alfabetizadores realizam estudos e participam de atividades práticas orientadas por professores formadores, que por sua vez participa de um curso de formação de 200 h/ano ministrado por Universidades Públicas, conforme portaria Nº 1.458, de 14 de dezembro de 2012.

A portaria Nº. 90 de 6 de fevereiro de 2013, define o valor máximo das bolsas para os profissionais da educação participantes da formação continuada de professores alfabetizadores no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Assim, cada profissional participante da formação continuada dos professores Alfabetizadores do Pacto recebe uma bolsa mensal, durante o período do curso, variando os valores dependendo da posição que o profissional ocupe dentro da formação.

Outro programa de formação de professores é o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, regulamentado pela Portaria Ministerial Nº. 1.140 de 22 de novembro de 2013. Através deste Pacto, Secretarias Estaduais de Educação e Distrital assumem o compromisso com a formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos do ensino médio público do país. O Pacto objetiva através da formação continuada melhorar a qualidade do ensino Médio; ampliar os espaços de formação dos profissionais desta etapa de ensino; desencadear reflexões sobre as práticas curriculares desenvolvidas nas escolas; e, fomentar o desenvolvimento de práticas educativas, com foco na formação integral humana, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino Médio.

A formação dá-se na própria escola, com a coordenação dos estudos sendo realizada por um ou mais professores entre os participantes. Cada professor

recebe uma bolsa mensal de R\$200,00 e deve, através dos módulos disponibilizados no ambiente virtual do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, ter acesso, por meio de uma senha individual, ao material de estudo. Os professores para participarem e terem direito ao certificado de 200 h/ano e à bolsa devem estar cadastrado no Educacenso. No Ceará, a Universidade Federal do Ceará (UFC) é a responsável pela formação no Estado.

Se a valorização do professor passa diretamente pela formação, o Censo Escolar nos apresenta alguns dados importantes em relação às características dos professores que estão atuando na Educação Básica no Brasil. No ano de 2007 foi informado um número de 1.878.284 professores no país. Em 2013 esse número foi elevado para 2.141.676 professores lecionando em uma sala de aula no país. Desse último número apresentado, 0,2% possuía apenas o fundamental completo, 13,9% possuía o curso normal/Magistério, e 6,1% estavam cursando a educação superior.

Olhar para os dados do Censo escolar da educação brasileira nos faz compreender como está delineada a educação nos diferentes lugares do país, refletindo sobre o quadro que se apresenta em relação à formação docente.

É certo que se o número de professores da rede foi elevado, é porque consequentemente houve um aumento no número de matrículas da educação básica no país. Ao mesmo tempo em que paira a necessidade de haver a expansão de uma formação inicial e continuada dos professores que estão na rede. Preocupa saber, que nos tempos atuais, ainda existam professores que não concluíram ou que apenas concluíram o ensino fundamental.

A realidade educacional é muito distinta ainda de região para a região. Há locais que o acesso ao ensino superior se dá apenas pela Universidade Aberta do Brasil, que com seus cursos semipresenciais, tem levado formação para alunos que já exercem a docência, como também para os que desejam cursar sua primeira Graduação em uma Licenciatura.

É sabido que, levadas pela necessidade de formação para atuação docente, conforme preconizado pela LDB 9394/96, muitas Faculdades foram criadas no país para ofertar cursos de Licenciatura em Pedagogia ou em outra área, visto que a Universidade Pública não conseguia atender a demanda que ora se apresentava, logo sendo necessárias políticas públicas que avancem rumo a expansão de uma rede de formação inicial e continuada.

O PNE 2014 apresenta vinte metas a serem alcançadas até sua data fim. Entre suas Metas encontra-se a de Nº. 15 que visa garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação; como também a Meta 16, que institui que, até o último ano de vigência do plano, 50% dos professores da educação básica estejam formados em nível de pós-graduação e todos os profissionais tenham acesso a formação continuada em sua área de atuação.

O Plano Nacional de Educação possui ousados desafios que exigirá a articulação dos governos Federal, Estadual, Distrital e Municipal, para que sejam empreendidos esforços e assim garantida tanto a formação inicial do professor, quanto à continuada.

É reconhecido no documento “Planejando a próxima década, conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação”, que há um contingente de profissionais atuando sem a devida formação e que há uma urgência por esta, sendo os governos responsáveis por implementarem ações que garantam a sua realização. Como a Meta 15 afirma: “Atingir essa meta requer a efetivação de um esforço colaborativo entre os entes federativos (União, estados, DF e municípios) e a definição das responsabilidades de cada um” (BRASIL, PNE, 2014, p. 48).

Para alcançar a Meta 15, treze estratégias foram pensadas para serem desenvolvidas, entre elas destaca-se a reforma curricular dos cursos de licenciatura de maneira a promover a renovação pedagógica, dividindo o currículo entre formação geral, formação na área do saber e didática específica.

Assim, a formação de professores vai sendo pensada nesta segunda década do séc. XXI, de maneira que o poder público assume colaborativamente a responsabilidade de fomentar uma rede de formação no país, para isso firma parcerias com Universidades Públicas, a exemplo de Programas que já vêm sendo desenvolvidos pelo MEC. O PNE 2014 estabelece uma estratégia voltada à reforma curricular que deverá incidir em uma ampla discussão em torno dos saberes disciplinares necessários à formação do professor.

Para além dos dilemas que permearam a formação docente no país, em diferentes momentos da história, tanto em relação à quantidade de cursos de formação do magistério quanto a qualidade desses, e os modelos alternativos de formação apresentados, chega-se há um tempo que por força legal (LDBEN, PNE,

Decretos, etc), em face do aumento das matrículas no país, bem como do número de docentes, e da posição que o país ocupa em relação a outros desenvolvidos em termos educacionais e econômicos, elevar os índices educacionais torna-se uma exigência.

Para que a formação docente seja uma realidade, suplantando o modelo artesanal do aprender a fazer fazendo, recursos financeiros deverão ser orçados pelo poder público para que haja investimento nas Metas traçadas, de maneira que as diferenças regionais sejam ainda mais reduzidas, senão eliminadas do contexto educacional e da formação de professores.

O grande desafio que se coloca é ter a educação como prioridade, e a formação de professores para a educação básica como um princípio a ser seguido para que se alcance a qualidade almejada. Não esquecendo que o diálogo entre Universidade, Governos, Sindicatos, Associações, entre outros órgãos serão necessários de modo que sejam dadas as devidas condições para que os professores tenham acesso a uma boa formação, que contemple os saberes úteis ao seu ofício, e que a valorização seja pauta prioritária, que a carreira docente venha a ser convidativa, porque oferece as devidas condições ao desenvolvimento da profissão.

3.2 Os Recifes: Saberes Docentes – Um Amálgama

Desde a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien na Tailândia, no período de 5 a 9 de março de 1990, que os governos passaram a ter um grande desafio: assegurar o direito a educação para todos.

Marcada por um cenário social de exclusão, e economicamente de grandes desafios em relação às dívidas internas de muitos países, e das diferenças econômicas, a Conferência despertou a esperança de que a partir de então os rumos da educação nos países seria outro.

Nesta mesma década o governo brasileiro, através do MEC, anunciou que todos tinham direito a educação. Vale lembrar que esta premissa já havia sido estabelecida no início do século XIX, quando a Constituição de 1824 estabeleceu a gratuidade da instrução primária para todos, embora alguns ficassem automaticamente alijados do processo.

A universalização da educação escolar, pós Conferência de Jomtien, trouxe resultados imediatos para os países, pois as Leis, Decretos, Regulamentos, criados a partir de então, instituíram parâmetros legais para que a educação escolar pudesse ser de acesso a todos.

Diante deste contexto, Estados, Municípios e Distrito Federal começaram a fazer a chamada pública para que as crianças tivessem garantido o direito à escolarização. A matrícula das crianças em idade escolar no final da década de noventa foi bastante elevado. Com a chegada de novos e mais alunos às escolas, um problema subjacente à educação, desde os primórdios da expansão da rede escolar na História da Educação brasileira, despontou, pois à medida que a matrícula aumentava mais professores eram necessários ao atendimento, consequentemente mais profissionais qualificados se fazia necessário para o exercício da docência.

Pela legislação as licenciaturas seriam as responsáveis pela formação de professores no Brasil. Com a promulgação da LDB Nº. 9394/96 muitas outras discussões entraram na agenda educacional em relação aos cursos para formação de professores, que resultaram posteriormente na criação de Diretrizes para os cursos de Licenciatura.

No cenário educacional, da década pós LDB, se tinha um grande desafio: capacitar os professores que estavam em atividade de docência, e formar novos profissionais para o magistério. Os que estavam exercendo a profissão teriam que voltar aos bancos escolares, nas Universidades, Faculdades, ou Institutos de Educação Superior para cursar uma Licenciatura.

A LDB causou uma verdadeira corrida na busca por formação, pois o Plano Nacional de Educação de 2001 estabeleceu um prazo final para os que estivessem em sala de aula adquirirem a devida qualificação, conforme descrevia a Meta N. 5:

Identificar e mapear, a partir do primeiro ano deste plano, os professores em exercício em todo o território nacional, que não possuem, no mínimo, a habilitação de nível médio para o magistério, de modo a elaborar-se, em dois anos, o diagnóstico da demanda de habilitação de professores leigos e organizar-se, em todos os sistemas de ensino, programa de formação de professores, possibilitando-lhes a formação exigida pela Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional, em seu art. 87. (BRASIL, 2001, p. 153)

Com o intuito de cumprir o preceito legal muitas Faculdades foram abertas neste período. Chegaram às cidades interioranas, mais distantes das capitais e a outras grandes cidades, Faculdades oferecendo cursos para Formação de Professores. O próprio governo Federal criou em 2006 a Universidade Aberta do Brasil com o objetivo de realizar formação inicial e continuada para os professores, utilizando metodologias de educação à distância.

Aos poucos o quadro de professores sem a devida formação deveria ser substituído por professores devidamente qualificados em nível de licenciatura, conforme preconizava a legislação educacional, de maneira que tivessem o devido preparo para atuar nas salas de aula do país, enfrentando os desafios que o séc. XX e XXI lhes reservava.

Por um lado havia a exigência legal da habilitação em nível superior dos professores, por outro o elevado número de matrículas estava trazendo para as escolas alunos e alunas com diferentes realidades socioculturais, de gênero, raça, cor e credo. Gente com múltiplos costumes, com histórias de vida diferentes, que desafiava o professor a viver e conviver com uma nova realidade, a repensar sua “pedagogia” escolar.

Se o texto da LDB N°. 4024/62 expressava em seus objetivos no Art. 1º a necessidade de formação global do educando, a LDB N°. 9394/96, instituía a educação como dever do Estado e da família, e a finalidade de pleno desenvolvimento do educando.

O professor do final da década de 1990 é, portanto, um professor que busca uma formação em nível superior, nas condições mais diversas, e que deve gerenciar sua vida pessoal, profissional e acadêmica, além de ter que lidar com as mudanças no campo da educação escolar.

Se a Lei orientava a formação em nível superior para a habilitação docente, não se pode afirmar, no entanto, que os milhares de professores que exerciam a docência neste país não possuíam saberes, posto que o professor é um sujeito de saberes, é alguém que por saber algo o transmite a outros. A função precípua da docência é a transmissão de saberes. Por sua vez, se poderia perguntar: que saberes são estes e como são constituídos?

Por longo tempo se pensou que para ensinar bastava conhecer o conteúdo, ou mesmo ter talento, ter bom senso, seguir a intuição, ter experiência, ou ter cultura (GAUTHIER, 1998). Era suficiente, diante desta base conceitual, que

aquele que ensinasse tivesse uma dessas características, afinal era preciso apenas, por exemplo, saber o conteúdo da disciplina para poder lecionar, ou melhor, apreender a informação que foi acumulada ao longo da história da humanidade para transmitir aos alunos. Mas, é sabido que aqueles que se “aventuram” na profissão docente, considerando que transmitir informações aos alunos seja suficiente, tem tido muitos problemas em sala de aula, pois embora dominar o assunto da matéria que irá ministrar seja imprescindível, o exercício da docência exige muito mais do que o domínio apenas desta habilidade.

É certo ainda que o talento, palavra de origem latina que significa inclinação natural de uma pessoa para realizar determinada atividade, favorece o exercício de uma profissão, mas outros fatores são relevantes para o desenvolvimento da mesma. Assim, não basta gostar de pinturas para ser um grande pintor, como também não basta entender muito de dança para ser um bom bailarino. O talento contribui muito para o exercício da profissão, porém não tem um fim em si mesmo.

Muitos clamam pelo bom senso em diversas situações, contudo no ato da docência, o bom senso não pode significar verdade única, mediante ideias advindas do senso comum. Assim como a intuição, “que se insere numa relação de negação do saber” (GAUTHIER, 1998, p. 22), não deve ser parâmetro para o ensino. A cultura não pode ser a única base do ensino. Por fim, o saber experiencial, que é de grande importância no alicerce do saber profissional, não pode resumir-se em ser a totalidade do saber necessária do professor. Todo o saber que o professor possui para realizar sua docência não pode ter como fundamento apenas suas experiências. Estas ajudarão, mas não podem ser a única referência para a prática de ensino do professor.

Essas ideias subjacentes à profissão docente, apresentadas por Gauthier (1998) como sendo parte de “um ofício sem saberes” como ele mesmo designou, apontam para a necessária reflexão sobre os saberes que constituem o ofício de professor.

Tardif (2002, p. 36) define o saber docente “como sendo um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experiências”. Os saberes vão sendo constituídos ao longo de um percurso e de diversas fontes. O saber profissional, mais especificamente, não tem apenas uma fonte de aquisição, de

composição, mas se nutre de situações diversas, formando o amálgama que constitui a identidade docente.

Neste conjunto de saberes docentes apresentados por Tardif (2002), os saberes profissionais são “o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciências da educação)” (TARDIF, 2002, p. 36). A este respeito vale retomar a Resolução CNE/CP 1 de 18 de fevereiro de 2002, que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de Licenciatura, de Graduação Plena. São estas Diretrizes que estabeleceu a partir de 2002, “um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino” (BRASIL, Resolução CNE/CP 1, 2002, p. 1).

Segundo a Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, Art. 2º:

A organização curricular de cada instituição observará além do disposto nos artigos 12 e 13 da lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente, entre as quais o preparo para: I - o ensino visando à aprendizagem do aluno; II - o acolhimento e o trato da diversidade; III - o exercício de atividades de enriquecimento cultural; IV - o aprimoramento em práticas investigativas; V - a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares; VI - o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores; VII - o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe.

Esses saberes delineados pela Resolução estão diretamente relacionados ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Instituição de Ensino Superior. O saber das Ciências da Educação constituem os saberes da formação profissional. Portanto, falar desses saberes é olhar para o PPP, é compreender o alcance da legislação que orienta a formação de professores nas linhas que discriminam a concepção de educação, de sociedade, e de homem que estão apresentadas nestes documentos, como está organizado o trabalho pedagógico e as perspectivas de avaliação que são adotadas.

Discutir os saberes profissionais é eminentemente compreender o Projeto Pedagógico da Instituição. Um Projeto que no sentido etimológico da palavra significa “lançar para diante”; Plano; intento de algo ou alguém em relação a alguma coisa. Coisa esta que se refere, neste caso específico, à formação de professores.

É nos Projetos Pedagógicos de cada Instituição de ensino superior que se planeja o que se quer realizar, quando e como se vai realizar. É através deste que se avaliam as ações do presente prevendo as futuras. Que se planeja, projeta um plano de metas, ações e atividades, vislumbrando alcançar objetivos propostos à luz daqueles que estão a elaborá-lo. Por isso, o PPP é um plano politicamente comprometido com um tempo histórico, com uma sociedade, com um modelo de homem que se quer formar.

Todo Projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro (GADOTTI, 1994 *apud* VEIGA, 2010, p. 12). Com os PPPs não são diferentes, afinal estes estão a demarcar uma determinada situação a partir do momento em que servem de travessia para ações, estratégias, metas que serão formuladas para serem alcançadas no futuro, tomando por base rupturas com o presente. Contudo, pode servir também para a manutenção de um estado de coisas, de situações, dependendo de quem esteja conduzindo, dos sujeitos envolvidos em sua criação e desenvolvimento.

Pode haver quem pense que um PPP é um ajuntamento de Planos de trabalho, atividades a serem desenvolvidas, conteúdos a serem ministrados. Enfim, um agrupamento de papéis que para satisfazer a burocracia seriam construídos, arquivados e enviados às autoridades e órgãos legais a fim de cumprir a burocracia, esquecendo-se que mesmo que este Projeto seja construído para satisfazer aos preceitos legais, a verdadeira intencionalidade do PPP é traduzido na fala, na ação, no olhar de cada indivíduo que carrega uma carga de saberes, resultados de sua formação acadêmica, de suas experiências de vida, de seus aprendizados e conhecimentos adquiridos. Nenhuma ação neste contexto é neutra. Todas estão politicamente engajadas, conscientes ou inconscientemente.

É a dimensão pedagógica desse Projeto que deve traduzir o que está posto na Resolução CNE/CP 1. Uma formação que prevê um profissional engajado, comprometido com a aprendizagem do aluno, que sabe usar as tecnologias, que sabe cooperar, colaborar com o outro, com seus pares, que esteja pronto para lidar com a diversidade, além de valorizar a cultura, e que saiba desenvolver projetos na escola.

A organização curricular das Instituições de formação de professores deveria, a partir desta Resolução, construir um Projeto Pedagógico que atendesse a uma habilitação capaz de formar o professor em seus aspectos cognitivos,

emocionais e sociais, desenvolvendo competências que os levassem não apenas a adquirir os conhecimentos teóricos, mas que fossem capazes também de saber aplicar estes em situações práticas do cotidiano escolar, utilizando-se da habilidade de lidar com situações diversificadas e múltiplas do contexto multicultural escolar.

São as tomadas de decisões dos sujeitos que constroem os planos de trabalho. As atividades a serem desenvolvidos no âmbito da formação docente, que imprimem sentido ao trabalho pedagógico a ser realizado, estabelecendo saberes profissionais próprios da Instituição formadora.

Quanto às competências profissionais para realizar a função docente, ainda a Resolução do CNE/CP 1 de 18 de fevereiro de 2002 aponta as que são necessárias à formação dos professores, enumerando as principais, embora afirme que estas não esgotam todas as que um Instituto de formação Superior possa oferecer, podendo serem complementadas com outras, dentro das áreas específicas de estudo.

I - as competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática; II - as competências referentes à compreensão do papel social da escola; III - as competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar; IV - as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico; V - as competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica; VI - as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional. (BRASIL, Resolução CNE/CP 1, 2002, p.3)

Essas competências visam constituir uma formação autônoma em que o aluno possa buscar outros saberes, desenvolver outras competências que lhes possibilitem o melhor exercício da profissão docente. Estas, apesar de serem amplas, deixam implícitas nas entrelinhas a necessidade de se construir um currículo que alinhe teoria e prática, de modo a formar um profissional capaz de dominar os conhecimentos e o aperfeiçoamento da prática pedagógica.

Esse contexto de vivências e desafios do século XXI exige cada vez mais um trabalho docente interdisciplinar, cooperativo, integrador, teoricamente consistente e que expresse práticas profissionais fundamentadas e politicamente engajadas.

O saber disciplinar se insere neste conjunto de conhecimentos transmitidos nos cursos de formação de professores. São através das disciplinas

ofertadas que são expressas a cultura, os saberes constituídos ao longo da história da humanidade e do tempo presente nas áreas e disciplinas do conhecimento, podendo ser acrescidos de saberes específicos que demanda cada curso de licenciatura, em cada região do país.

De uma maneira geral a Resolução do CNE/CP 1, no Art. 6º, parágrafo 3º, estabelece os conhecimentos necessários ao desenvolvimento das competências estabelecidas em parágrafo anterior da Lei, na qual visam preparar uma formação levando em consideração o desenvolvimento de aspectos teóricos, emocionais e de práticas pedagógicas que capacitem o aluno da licenciatura, formação específica para as etapas da educação, busca também envolvê-lo no campo do conhecimento de questões culturais, sociais, econômicas, e no desenvolvimento humano e da docência, contemplando para isso:

I - cultura geral e profissional; II - conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas; III - conhecimento sobre dimensão cultural, social, política e econômica da educação; IV - conteúdos das áreas de conhecimento que serão objeto de ensino; V - conhecimento pedagógico; VI - conhecimento advindo da experiência. (BRASIL, Resolução CNE/CP 1, 2002, p.3)

As disciplinas que compõem a matriz curricular de cada curso de formação de professores devem, além de atender a demandas por um conhecimento voltado para as etapas da educação, de maneira a oferecer subsídios para a compreensão em relação aos aspectos teóricos, metodológicos, pedagógicos didáticos e do próprio campo de saber do curso, ampliar seu leque de competências oferecendo saberes como os voltados para áreas específicas da educação, que subsidiem a reflexão no que concerne a inclusão, globalização, multiculturalismo, logo do currículo escolar.

De acordo ainda com esta Resolução que estabelece as Diretrizes Curriculares para a Formação de professores da educação Básica em Nível Superior, a matriz curricular desses cursos deve estar organizadas através de eixos curriculares que visam fazer uma relação entre teoria e prática, saberes da formação comum e da formação específica, da interdisciplinaridade, de maneira a articular as competência, tornando-a um todo coeso e capaz de oferecer a qualidade necessária à formação docente, para além de um modelo “3+1” fragmentado, que tornava a licenciatura apenas um apêndice do bacharelado.

Pelo Parecer CNE/CP Nº 9/2007, a Carga horária de cada Curso de Licenciatura destinado à Formação de Professores para os anos finais do ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional de nível médio deve ter no mínimo 2.800 de efetivo trabalho, sendo que pelo menos 300 h deve ser dedicado ao Estágio supervisionado e as demais 2.500 às atividades formativas.

As horas de atividades formativas devem estar distribuídas em disciplinas, que por sua vez possuem um conjunto de saberes curriculares plenamente articulados para transmitir os conteúdos que fazem parte da mesma. Nos saberes curriculares não estão expressos apenas os conteúdos de cada disciplina, estão também envolvidos as metodologias e didáticas empregadas. Para os saberes curriculares são trazidos o conjunto de autores a serem estudados, os materiais a serem lidos, as atividades a serem desenvolvidas, o tempo disponível para a consecução das atividades.

A Resolução CNE/CP Nº 2, de 19 de fevereiro de 2002, estabeleceu a organização da Carga Horária das disciplinas dos cursos de Licenciatura de graduação plena, para formação de professores, da seguinte forma:

Art. 1º A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garanta, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns: I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso; II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso; III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico cultural; IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais. (BRASIL, Resolução CNE/CP 2, 2002, p. 1)

Pela Legislação do CNE/CP 1 de 2002, Art. 11, Parágrafo único, há uma indicação do tempo que deve ser dedicado dentro do curso aos conhecimentos pedagógicos, de modo a garantir um saber mínimo na constituição da Licenciatura a esses conhecimentos essenciais às práticas docentes.

Parágrafo único. Nas licenciaturas em educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental deverão preponderar os tempos dedicados à constituição de conhecimento sobre os objetos de ensino e nas demais licenciaturas o tempo dedicado às dimensões pedagógicas não será inferior à quinta parte da carga horária total. (BRASIL, Resolução CNE/CP 1, 2002, p.5)

O Art. 12, da referida resolução, afirma que a prática curricular não poderá ficar reduzida ao estágio, desarticulado do restante do curso. Esta deverá perpassar todas as disciplinas desde o início do curso e seguir por toda a formação, não ficando reduzida ao componente das disciplinas pedagógicas, mas perpassando os componentes curriculares da formação como um todo.

O Estágio Supervisionado é uma disciplina eminentemente prática do currículo, que deve ser oferecida segundo a Legislação, a partir da segunda metade do Curso em uma escola de Educação Básica, sendo levados em consideração os componentes como observação, reflexão e atuação do aluno. Este momento é onde o aluno se deparará de fato com situações-problemas, em contextos escolares e que poderá, a partir das competências desenvolvidas ao longo do curso, colaborar com a superação das situações vivenciadas, utilizando-se para isso de metodologias, tecnologias e conhecimentos de sua formação numa perspectiva interdisciplinar.

No exercício da profissão, ou mesmo no contato direto com o ambiente e situações de ensino, professores e alunos de cursos de licenciaturas formam saberes que se constituem nas relações, nas ações empreendidas no convívio do ambiente escolar, nas situações de ensino. Cada qual aprende com suas próprias experiências, embora vivenciem situações semelhantes, o saber experiencial é individualizado, porque não dizer personalizado, cada um tem o seu, e o apreende de maneira muito particularizada.

É nesta “solitária” aprendizagem de rotinas, modos de fazer, particularidades, que o professor vai desenvolvendo cumplicidades e saberes no encontro com sua turma. Cada momento é especial e oferece um aprendizado diferenciado, embora os sujeitos sejam os mesmos. Por isso, se escuta os professores falarem que, embora tenham ministrado o mesmo conteúdo, o fato das turmas serem diferentes proporcionam um clima de aprendizagem maior e mais proveitoso em relação à outra, ou não.

Os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, o ambiente, a infraestrutura, os comportamentos dos alunos, a motivação, o tipo de relação que se constitui entre professor e alunos, são diferenciais nas rotinas diárias, nas experiências vivenciadas pelos professores.

A vida do professor é preenchida de experiências diversas, por saberes amalgamados que os fazem responder diferentemente tanto aos estímulos

produzidos pelos alunos, quanto às situações de ensino em sala de aula. Essa é também uma das causas de os professores responderem a determinadas situações de uma maneira e não de outra. Os segredos de sala de aula, fruto da experiência individual de cada um, muitas das vezes ficam confinados no próprio espaço, no silêncio que tantas vezes reproduz angústias e decepções.

Palavras, perguntas, risos, brincadeiras, uma nova explicação, um jeito novo de dizer as mesmas coisas, uma técnica inventada, criada de última hora para ajudar um aluno a compreender melhor a matéria, a postura adotada, a forma de escrever, são pequenos gestos, ações que vão imprimindo experiências novas, algumas vezes positivas, de sucesso, outras nem tanto.

O cabedal de saberes, fruto das experiências cotidianas dos professores, nem sempre tem para eles uma explicação teórica, uma fundamentação capaz de justificar o sentido que faz este agir de determinada maneira e não de outra. Quando este opta por ministrar apenas aulas teóricas, exigir o silêncio absoluto na sala, ser contra atividades em grupo, está assumindo uma posição ideologicamente constituída, passível de explicação pelas teorias pedagógicas da educação, mesmo que não o saiba.

É nesta intimidade do professor com suas próprias experiências que este partilha saberes com seus pares, democratizando muitas vezes macetes, modos de agir, de fazer, de explicar um assunto, de organizar a sala de aula. Sabendo que por mais que haja o compartilhamento das experiências vivenciadas, cada um tem as suas próprias, mesmo aplicando os mesmos métodos, a experiência individual é o que conduz cada um no caminho de seu próprio aprendizado.

É válido lembrar que os saberes da ação pedagógica nascem das experienciais práticas dos professores, que depois de divulgadas e testadas através de pesquisas realizadas em sala de aula se torna saberes da ação pedagógica (GAUTHIER, 1998). Apenas mediante este processo são considerados válidos e disseminados para que outros sujeitos também possam experienciar.

Por ser os saberes da ação pedagógica um dos principais fundamentos dos Cursos de Licenciatura é que devem ser garantido que na oferta das disciplinas pedagógicas os conteúdos ministrados venham de encontro com o desenvolvimento de conhecimentos, capazes de colaborar com a prática docente do professor. Por esta prática não ser neutra, esses saberes pedagógicos disciplinarmente instituídos

nas matrizes dos cursos fundamentarão o modelo de ação pedagógica adotada pelo professor em sala de aula.

O saber docente não advém apenas da formação inicial dos professores, estes são frutos também de suas experiências de vida, meio cultural em que viveram, grupos nos quais fizeram parte, marcas de tempos e lugares diferentes, que se uniram posteriormente a uma formação profissional, seja ela inicial ou continuada. O rol de saberes desta irá unir-se aos saberes anteriormente constituídos pelos professores, para então estruturar as ações e práticas de seu ambiente de trabalho.

Muitos docentes tiveram em sua casa suas primeiras “mestras”. Por ter mãe, irmã, ou parente mais próximo como professor, geralmente aprenderam desde cedo lições importantes de “como fazer a docência”. Muitos docentes copiam estes modelos e os adotam em suas práticas, tornando-os sua identidade. Assim, os modos de agir de um professor são modelos impressos em sua personalidade, a serem considerados em seu processo de profissionalização.

Através da formação inicial docente os professores adquirem os saberes de suas áreas específicas e das Ciências da Educação. Conhecimentos que mobilizam tecnologias, métodos e técnicas, de forma a estimular saberes capazes de leva-los a obter bons resultados de aprendizagem dos alunos. A formação inicial tanto proporciona a aquisição de conhecimentos de sua área de atuação como deve capacitá-lo, através do estágio, ao exercício profissional.

Contudo, muitos saberes, o professor só irá adquirir de fato quando em contato com seu ambiente de trabalho, através de suas experiências vivenciais. Nestes ambientes nem todos os saberes serão aplicados, pois não há transferência perfeita, porém o exercício de sua profissão o levará a desenvolver formas muito particulares de vivenciar a docência.

Sabendo que os saberes dos professores também é temporal e espacial, depende destes elementos para se constituírem, a legislação brasileira, através da instituição de Diretrizes para a formação docente, buscou superar o caráter fragmentário do antigo modelo de formação conhecido como “3+1”, por uma formação estruturada com disciplinas, currículo e conteúdo voltado tanto para a formação das disciplinas de conhecimento quanto da área específica, objetivando a inserção da vivência prática não apenas no período de estágio, mas durante o desenvolvimento das demais disciplinas da matriz.

A formação de competências é um fator importante nas Diretrizes, pois busca desenvolver aptidões e conhecimentos diversos capazes de relacionar teoria e prática, levando o desenvolvimento de saberes pedagógicos ao espaço de atuação de cada profissional.

Formar profissionais nas Licenciaturas torna-se então um desafio, já que é preciso que haja uma compreensão que o bacharelado em um curso superior não possibilita a aprendizagem dos conhecimentos pedagógicos necessários para que seja desenvolvido um trabalho docente que atenda as exigências legais, e o preparo adequado ao exercício da profissão.

3.3 Amainando as Naus: Formação de Professores de Matemática no Brasil

Gatti e Nunes (2009) em pesquisa realizada sobre a formação de Professores para o ensino fundamental, tendo como base a Sinopse Estatística da Educação Superior anos 2001, 2004 e 2006, observaram que a oferta durante este período, de Cursos de Licenciatura em Matemática no país cresceu 45,7%, “Cabe ressaltar que essa expansão ocorreu principalmente entre os anos de 2001 e 2004, uma vez que o percentual de aumento no número desses cursos entre 2004 e 2006 foi de apenas 10,3%” (GATTI; NUNES, 2009, p. 94), enquanto o número de alunos matriculados não obteve o mesmo crescimento, já que o acréscimo no mesmo período da matrícula foi apenas de 24,4%.

No ano de 2013, o número de matrículas para a Formação de professores de Matemática alcançou um total de 57.541, número inferior a 2006 que foi de 59.254 matriculados. Em relação ao Curso de Matemática bacharelado e Licenciatura a matrícula em 2006 foi de 14.260, e em 2013, de 4.536 alunos. O fato de um aluno ter se matriculado em um curso não significa que este permaneça até o final. O Censo da Educação Superior 2013 apresenta dados em relação ao número de concluintes deste ano, sendo que para a Formação de professores de Matemática formaram-se 6.600 alunos, e nos Cursos de Matemática Bacharelado e Licenciatura houve um total de 360 concluintes neste mesmo ano.

Esta insuficiência de professores de Matemática tem sido um dos grandes problemas na Educação Básica. Esses dados são reveladores de uma realidade histórica que mostra o quanto a formação de professores desta área precisa crescer para atender o contingente de alunos matriculados no Brasil, inclusive reduzindo as

desigualdades que há em relação a professores formados na área entre as regiões do país.

Pensar a Formação de professores de matemática requer um exercício de memória que nos repostará de maneira resumida ao Brasil Colônia. É sabido que a chegada dos Jesuítas ao Brasil, com a frota do primeiro Governador Geral Thomé de Souza, foi providencial não apenas para a catequização, mas também para o desenvolvimento de uma rede de ensino capaz de sobreviver por quase dois séculos. Foram os Jesuítas mestres dos índios, e da elite brasileira. Eles ensinavam a ler, escrever e contar.

Contudo, não ficaram apenas nas noções básicas. Formaram uma verdadeira rede escolar nos principais locais do país, de maneira que o número de padres que aqui viviam já era insuficiente para atender à demanda dos colégios. Nestes privilegiava-se no currículo o ensino de humanidades clássicas. Não havia interesse em ampliar os conhecimentos matemáticos, mais valia aprender o latim. Afinal, as exigências que a aprendizagem matemática exigia, à medida que estimulava os alunos a fazer abstrações para chegar à compreensão necessária dos conceitos, não tinha a simpatia da ordem religiosa, pois eram adeptos da escolástica e não permitiam que a fé católica fosse colocada à prova pela ciência.

Neste período os alunos que tinham acesso ao conhecimento de matemática mais avançados eram os do Curso Superior de Artes, que foi fundado em 1572 em Salvador, na Bahia.

Fazendo uma história resumida do Colégio da Bahia, em 1550 se iniciou o “Colégio dos Meninos de Jesus”, com a vinda de órfãos de Lisboa, aos quais se juntaram meninos índios. Estes meninos recebiam o curso regular de ler, escrever e de gramática, e os primeiros elementos do Latim. Alguns chegavam ao sacerdócio. A compra de materiais e de terrenos adjacentes foi facilitada por recomendação de D. Sebastião. As obras do Colégio não pararam mais, dada o seu rápido e efusivo crescimento. (SANTOS, 2011, p. 5)

Ressalta-se ainda que dos 17 colégios fundados pelos Jesuítas, apenas oito tinham cursos de Filosofia ou de Artes, logo só nestes oito se estudava Matemática, nos demais colégios havia o privilégio de outras disciplinas da área de humanidades que visava o desenvolvimento especialmente da oratória.

A Faculdade de Matemática foi fundada em 1757, dois anos antes da expulsão dos Jesuítas, e nela ensinava-se Geometria Euclidiana, Perspectiva,

Trigonometria, Equações Algébricas, Razão, Proporção e Juros. Entre os padres havia aqueles que se dedicavam ao estudo da matemática. Nas bibliotecas dos Colégios constavam livros de matemática, contudo faltavam professores suficientes para ministrar as aulas, sendo que a esta disciplina estava relegado os “lugares marginais” (VALENTE, 1999 *apud* SOARES, 2007), já que fazia parte dos programas dos cursos de Física. Durante este período “Matemáticos” de Coimbra chegaram a estar no Brasil, não para exercer a docência, mas para realizar outras funções de Astronomia e Engenharia.

Os cursos oferecidos pelas Faculdades de Artes tinham semelhança com um curso Universitário, embora o grau de mestre adquirido pelo aluno ao final do mesmo não tivesse o devido reconhecimento em Portugal. Neste curso se estudava Lógica, Física, Metafísica, Ética e Matemática.

Durante vários anos a metrópole não reconheceu como legal os graus acadêmicos concedidos pelos Colégios dos jesuítas sediados no Brasil. Este impedimento legal criava embaraços aos jovens graduados que desejavam prosseguir seus estudos na Universidade de Coimbra, pois eles eram ali obrigados a repetir o curso já realizado no Brasil ou a prestarem exame de equivalência, mesmo sendo dos jesuítas o Colégio das Artes, da Universidade de Coimbra. [...] Porém no ano de 1689 o reino conferiu estatuto civil aos Colégios dos jesuítas sediados no Brasil, fato que eximiu estudantes graduados naqueles Colégios a prestarem exame de equivalência ou a repetirem o curso em Coimbra. (SILVA, 1992, p. 3)

Houve durante o séc. XVII vários pedidos para que o Colégio da Bahia se transformasse em uma Universidade, sendo que todas as petições foram negadas.

Todas essas petições foram indeferidas pelos consultores coimbrões a quem pedia o soberano para opinar. No parecer enviado ao Rei a respeito do pedido de 1670, o Reitor da Universidade de Coimbra revela um espírito mesquinho, arrogante e preconceituoso. Em primeiro lugar, diz o Reitor “da impossibilidade de ter V.A. rendas que poder aplicar aos salários necessários dos lentes para a dita universidade”. Logo em seguida afirma “quam impossivel fica o acharem se sujeitos capazes de a poderem ir fundar”, além da “pouca utilidade que dela se pode seguir, pois V.A. se não costuma servir dos naturaes daquele estado para ministros da justiça delle”. Finalmente, diz o Reitor, se os habitantes da Bahia não se dedicam como deviam à exploração do sertão, “muito menos o farão entretidos com os exercícios mais suaves dos estudos”. (BARRETO; FILGUEIRAS, 2007, p. 1782)

Segundo os autores citados havia uma enorme arrogância por parte do Reitor da Universidade de Coimbra, além de um grande preconceito do Ministro de

Portugal, já que considerava um agravo os filhos de mestiços se misturarem com as classes literárias.

Durante os sec. XVII e XVIII estiveram no Brasil vários matemáticos inacianos que deram grandes contribuições ao ensino, muitos deles se dedicaram a esta tarefa. Sendo assim, não havia por que negar a condição de Universidade aos cursos das Faculdades do Brasil, já que as ordens religiosas com seus padres formados nas Universidades de Portugal e até da França dispunham do saber necessário para lecionar nestas Faculdades, como de fato já vinha ocorrendo.

Com a expulsão dos Jesuítas do Brasil, pelo Conde de Oeiras, ou Marquês de Pombal, o ensino e a situação dos professores não melhoraram. O Marques com suas ideias de uma escola laica não conseguiu arregimentar leigos suficientes para manter a organização escolar criada pelos Jesuítas. Em 1845 os jesuítas voltaram a se estabelecer no Brasil, e continuaram a obra de ampliação de sua rede escolar.

Em 1808, a família real Portuguesa, fugindo das tropas invasoras de Napoleão Bonaparte, aportaram no Brasil. Assentados no Rio de Janeiro D. João VI prevendo sua longa estadia criou serviços que pudessem atender as necessidades da corte. Tratou de criar um ambiente propício a formação da elite brasileira para tomar assento nos quadros administrativos da nova sede do governo.

Juntamente com a Corte Portuguesa cruzou o Atlântico e chegaram a Baía de Guanabara a Academia Real de Guardas-Marinha, inaugurando neste país oficialmente os estudos superiores. Prates (2010, p. 67) ressalta que “A Academia Real de Guardas-Marinha funcionou no Mosteiro de São Bento de 1808 até 1832. Esta Academia Real fundiu-se posteriormente a Academia Militar, criada em 1810, para formar oficiais do Exército”.

No ano de 1809 começou a funcionar os cursos da Academia Real da Marinha, sendo ensinados Matemática, Física, Artilharia e Desenho. O Plano de estudos para três anos envolvia principalmente conhecimentos matemáticos. E, para ingressar nesta era preciso que o candidato conhecesse as regras de aritmética e a versão da Língua francesa.

A Academia real Militar, criada pela lei de 4 de dezembro de 1810, tinha entre outros objetivos a formação de oficiais, e também de outros profissionais como artilheiros, engenheiros e urbanistas. O Plano completo de curso da academia durava 07 anos, sendo que os quatro primeiros anos constituíam o Curso de

matemática, e os demais anos exigidos apenas para a formação de engenheiros e artilheiros.

D. João, por graça de Deus, Príncipe Regente de Portugal e dos Algarves, etc. Faço saber a todos os que esta carta virem, que tendo consideração ao muito *que* interessa ao meu real serviço, ao bem publico dos meus vassallos, e a defesa e segurança dos meus vastos domínios, que se estabeleça no Brazil e na minha actual Corte e Cidade do Rio de Janeiro, um curso regular das Sciencias exactas e da observação, assim como de todas aquellas que são applicações das mesmas aos estudos militares e práticos que formam a sciencia milita em todos os seus diffíceis e interessantes ramos, de maneira que dos mesmos cursos de estudos se formem habeis Officiaes de Artilharia, Engenharia, e ainda mesmo Officiaes da classe de Engenheiros geographos e topographos, que possam também ter o util emprego de dirigir objetos administrativos de minas, de caminhos, portos, canaes, pontes, fontes, e calçadas: hei por bem que na minha actual Corte e Cidade do Rio de Janeiro se estabeleça uma Academia Real Militar para um curso completo de sciencias mathematicas, de sciencias de observações, quaes a physica, chimica, mineralogia, metallurgia e historia natural, que comprehenderá o reino vegetal e animal, e das sciencias militares em toda a sua extensão,[...]. (Carta de lei de 04 de dezembro de 1810, Cria a Academia Real Militar na Corte e Cidade do Rio de Janeiro) ⁷

O curso de Matemática desta Academia começou a funcionar em 1811, sob a responsabilidade de 11 lentes (professores) e cinco substitutos. Um curso de quatro anos de duração, constando em seu programa:

1º ano: Aritmética, álgebra, Geometria, Trigonometria, Desenho.
 2º ano: Álgebra, Geometria, Geometria Analítica, Cálculo Diferencial e Integral, Geometria Descritiva, Desenho.
 3º ano: Mecânica, Balística, Desenho.
 4º ano: Trigonometria Esférica, Física, Astronomia, Geodésica, Geografia Geral, Desenho (SILVA, 2003, p.33 *apud* SOARES, 2007, p. 51).

A Academia Real Militar transformou-se posteriormente em escola Militar e a partir de 1874 deixou de ofertar o curso superior em Matemática. Neste período, em 1862 nasceram os Institutos Politécnicos, formado por engenheiros, membros da elite político-cultural e dirigida pelo Conde D'Eu. Foi neste mesmo ano que a tradição curricular deste Instituto em formar engenheiros dentro de uma estrutura militar passou a ter dois cursos: um, de ciências físicas e matemática e o outro, de ciências físicas e naturais. Embora com a divisão dos cursos, os Institutos continuaram a formar “engenheiros-matemáticos”, até que em 1934 foi criada a Faculdade de Filosofia, Ciências, Letras da Universidade de São Paulo (FFCL/USP), e em 1939 a Faculdade Nacional de Filosofia (FNFil) da Universidade do Brasil, no

⁷ Disponível em: < http://seer.cgee.org.br/index.php/parcerias_estrategicas/article/view/71/63>. Acesso em 12 de fev. 2016.

Rio de Janeiro. Os cursos destas Faculdades visavam formar bacharéis e Licenciados para atuar na educação secundária do país.

No início do séc. XX faltava cursos de matemática que pudessem preparar os professores para atuar na educação brasileira, ao mesmo tempo em que também faltavam para lecionar na Universidade. Sendo assim, chegaram ao Rio de Janeiro em 1939 professores Matemáticos da Europa, mais especificamente da Itália, para lecionar na FNFil, após várias negociações do ministro Gustavo Capanema com o governo Italiano.

Os cursos de matemática dessas Universidades tinham a duração de três anos (Decreto-Lei 1.190, de criação da FNFil), e para os que desejassem lecionar deveriam acrescentar mais um ano, para que então fosse ministrado um curso de Didática. Fernandes e Menezes (2002, p. 5), lembram que “Fantappié em conversa com o professor Benedito Castrucci, aconselhou-o para que ele não ‘perdesse tempo’ com estudos da didática. O que interessava era o conteúdo; quanto mais, melhor!”.

Silva (2002, p.109) apresenta a grade curricular do curso de Matemática desenvolvido pela FNFil no período de 1939 a 1946. Curso este que visava à formação de professores de Matemática, com grande ênfase nos conteúdos específicos desta área:

Quadro 3 - Estrutura Curricular de 1939-1946

1º ANO	2º ANO	3º ANO
Análise Matemática Geometria Analítica e Projetiva Física Geral e experimental	Análise Matemática Geometria Descritiva e Complementos da Geometria Mecânica Racional	Análise Superior Geometria Superior Física Matemática Mecânica Celeste

Fonte: Fávero, 1989, p. 65 *apud* SILVA, 2002, p. 109.

Em 1947 quando o curso de Matemática desta Faculdade passou a ter a duração de quatro anos preparando os estudantes para o magistério do ensino secundário e normal, continuou a ter forte inclinação para os conteúdos específicos da área. Assim, aos alunos do bacharelado era proporcionado à possibilidade de obter o diploma de licenciado caso cursassem um ano a mais no Curso de Didática.

Pelo Art. 2º do Decreto-Lei Nº. 1.190 de 04 de abril de 1939 (SILVA, 2002, p. 112), o curso de Didática era constituído por sete disciplinas: Didática geral, Didática Especial, Psicologia Especial, Psicologia Educacional, Administração

Escolar, Fundamentos Biológicos da Educação, Fundamentos Sociobiológicos da Educação. As disciplinas de Fundamentos e Didática funcionavam em prédio distinto ao de Práticas de Ensino, que funcionava em um Colégio de Aplicação.

A partir da segunda metade do séc. XX começou a expandirem-se pelo Brasil os cursos Superiores, dentre eles o de Matemática. Também, neste contexto, revistas, periódicos, tratando de conhecimentos matemáticos começam a circular mais intensamente. A Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência - SBPC surgiu em 1948, sendo sua primeira reunião realizada no ano seguinte, e a partir de 1951 agregou outras sociedades científicas do país. É deste período ainda a organização de espaços coletivos para as discussões educacionais. Data-se desta época a organização dos Primeiros Congressos Nacionais do Ensino de Matemática. Em 1955, foi organizado o 1º Congresso de Professores de Matemática com a finalidade de discutir conteúdos e metodologias de ensino, seguido deste, outros quatro foram realizados.

A partir da década de 1970 e do movimento em torno da matemática moderna, vários grupos juntaram-se ao GEEM- Grupo de Estudos do Ensino de Matemática em 1965 (esse grupo foi desativado no final da década de 1970), na cidade de São Paulo, como: GEEMPA- Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia e Pesquisa em Ação, em Porto Alegre, em 1970, sendo liderado pela prof.^a Esther Pillar Grossi de sua criação aos dias atuais; GEMEG- Grupo de Estudos da Matemática do Estado da Guanabara, criado em 1970, no Rio de Janeiro e, que por dificuldades internas acabou sendo substituído por um outro grupo; GEPEM- Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática, fundado em 1976, substituiu o GEMEG, tendo a professora Maria Laura Mouzinho Leite Lopes sido eleita presidente do mesmo. O grupo organizou em 1976 o Primeiro Seminário sobre o ensino de Matemática.

Fruto dos esforços que vinham ocorrendo no país através de espaços coletivos que congregaram professores e simpatizantes da matemática e do ensino desta, na década de 1980 tem-se uma expansão de cursos, programas e pesquisas que surgiram no país sobre o ensino da Matemática. Foi ainda nesta década, mais precisamente em 1987 que começou a ser realizado os primeiros Encontros Nacionais de Educação Matemática –ENEM.

Na segunda metade da década de 1990 com a promulgação da LDBEN Nº. 9394/96 foi estabelecido que a formação de professores se daria em Cursos de

Licenciatura Plena em Universidades, e Institutos Superiores de Educação. Nestes termos o Conselho Nacional de Educação instituiu, através do Parecer do CNE/CES Nº. 1.302/2001, as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Matemática, Bacharelado e Licenciatura. Este Parecer estabeleceu que “Os cursos de Bacharelado em Matemática existem para preparar profissionais para a carreira de ensino superior e pesquisa, enquanto os cursos de Licenciatura em Matemática têm como objetivo principal a formação de professores para a educação básica” (CNE, 2001, p. 1). Reconhece o intercâmbio histórico desta área com outras ciências exatas como a Física e a engenharia entre outras, ressaltando o papel do matemático na sociedade como sendo um profissional que está adequadamente preparado para o exercício da profissão, bem como para continuar aprendendo.

Nos anos 2000 buscando atender a demanda por formação de professores, especificamente de Matemática, são criados pelas Faculdades e Institutos Superiores de Educação cursos de Licenciatura em Matemática em vários lugares do país, juntou-se a esse movimento expansionista os cursos de Educação a Distância. O Censo de 2013 apresentou um número de 15,8% das matrículas no Ensino Superior nos cursos à distância em relação ao total de matrículas dos cursos de graduação presencial do país. Desse total de matriculados 39,1% estavam vinculados a um curso de licenciatura, embora o curso de Matemática não apareça no ano de 2013 entre os dez cursos de graduação com maior número de matrículas do país.

Para dar cumprimento ao que foi posto em termos de Formação de Professores tanto em nível inicial quanto continuada, atendendo também as metas do PNE, o Ministério da Educação, através do Conselho Técnico-Científico da Educação Superior – CTC-ES da CAPES vem desenvolvendo o PROFMAT-Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional. O curso de caráter semipresencial tem oferta nacional, e é realizado por uma rede de Instituições de Ensino Superior, no contexto da Universidade Aberta do Brasil, e coordenado pela Sociedade Brasileira de Matemática.

Podem realizar o Exame Nacional de acesso ao PROFMAT professores de Matemática em exercício na Educação Básica, especialmente o que fazem parte da escola pública. Este Programa foi reconhecido pelo Conselho Nacional de Educação - CNE através da Portaria Nº. 1.325, publicada no D.O.U. de 22/9/2011 e Retificada pela Portaria Nº. 1.105 publicada no D.O.U. de 4/9/2012.

O programa do curso consiste de 7 (sete) disciplinas obrigatórias, 2 (duas) eletivas e um trabalho de conclusão de curso.

Quadro 4 - Programa do PROFMAT

	Verão	1º período	2º período
1º Ano		MA11 Números e Funções Reais MA12 Matemática Discreta	MA13 Geometria MA14 Aritmética
2º Ano	MA21 Resolução de Problemas	MA22 Fundamentos de Cálculo MA XX Eletiva I	MA 23 Geometria Analítica MA YY Eletiva II
3º Ano	Finalização do Trabalho de Conclusão de Curso / Dissertação		

Fonte: BRASIL, Avaliação Suplementar Externa do Programa PROFMAT, 2013, P. 18.

O Programa tem a duração de dois anos com quatro semestres letivos e dois de verão perfazendo um total de seis períodos em regime semipresencial. Parte do princípio que é preciso estimular o conhecimento da matéria a ser ensinada pelos professores de matemática, desenvolvendo a habilidade de emprego desses conhecimentos em situações da vida real e das ciências.

O primeiro exame nacional de acesso ao Programa ocorreu em fevereiro de 2011 e teve mais de 20 mil candidatos inscritos. Os estudantes, e professores das redes públicas de ensino, que se encontra em exercício de docência em matemática, podem ter bolsa CAPES para cursar o Programa. No ano de 2015, 1.575 vagas foram oferecidas nos 80 polos distribuídos nos estados da federação. Um Programa de grande abrangência que proporciona conhecimentos aprofundados de Matemática para que os docentes possam aprimorar seus conhecimentos e desenvolver uma prática docente qualificada na educação básica.

Vale salientar, a partir desta rápida retomada histórica da formação de professores no país, que no ano de 2013 havia 2.391 Instituições de Educação Superior no país, destas 340 ofereciam Formação de Professores de Matemática, através de 657 cursos, e 51 ofereciam o Curso de Matemática bacharelado e licenciatura, através de 85 cursos.

É certo que se comparar com o início do séc. XX o crescimento no número de cursos, que formam professores para o ensino da Matemática, ampliou consideravelmente, porém ainda há muito que se compreender sobre os saberes disciplinar que estes cursos desenvolvem, seus conteúdos e as ementas que fazem

parte dos Projetos Político-Pedagógico adotados pelas Instituições para a formação inicial desses docentes.

3.4 Ancoragem a Onze Braços: Os Saberes Disciplinares dos Cursos de Licenciatura em Matemática

Sobre saberes disciplinares entende-se os saberes sociais definidos e selecionados pela Instituição Universitária (TARDIF, 2002, p. 38). São saberes que vão sendo incorporados ao ofício da docência, sendo essenciais aos mesmos. São organizados formalmente através das matrizes curriculares, e das ementas dos cursos, servindo de norte ao trabalho que será realizado em sala de aula, com os estudantes.

Os Mestres de Artes que eram formados nos Colégios de Artes em Salvador no ano de 1572 recebiam uma formação a partir das disciplinas voltadas para o estudo da Lógica, da Física, da Metafísica, da Ética e da *Matemática*.

O ensino de Matemática se iniciava com a Aritmética e ia até o conteúdo ensinado na Faculdade de Matemática (fundada somente em 1757) abrangendo tópicos de Geometria, Trigonometria, equações algébricas, razão, proporção e juros. (SILVA, 2003 *apud* SOARES, 2007, p. 32)

O ensino da Matemática neste contexto justificava-se por ser necessário para a compreensão dos ensinamentos de Física. Este mesmo curso de Artes foi criado um ano depois no Rio de Janeiro, sendo acrescentada as disciplinas de Geometria Elementar e Aritmética.

No Colégio da Bahia, onde foi fundada a Faculdade de Matemática, dois anos antes da expulsão dos Jesuítas do Brasil, se ensinava Geometria Euclidiana, Perspectiva, Trigonometria, Equações Algébricas, Razão, Proporção e Juros.

Se até então a matemática ensinada no Brasil era tida como bastante elementar, com a chegada da Academia Real de Marinha em 1808, que ficou instalada no Convento dos Beneditinos, se começou efetivamente a ensinar Matemática, ficando o curso assim organizado:

1º ano: Aritmética – Geometria – Trigonometria;
2º ano: Princípios de Álgebra (até as equações do 2º grau, inclusive) - Geometria (continuação do 1º ano – complementando o estudo das seções cônicas) - Mecânica com aplicação imediata a aparelho e manobra;
3º ano: Trigonometria Esférica – Estudo da Navegação (teórica e prática). (COSTA; PIVA, 2011, p. 592).

A Academia Real Militar, criada dois anos após a Academia Real de Marinha, passou a oferecer o curso Completo de Matemática, com duração de sete anos, e um currículo mais completo.

- **1º ano:** Aritmética – Álgebra (até equações do 3º e 4º graus) – Geometria e Trigonometria (retilínea seguida das primeiras noções da esférica).
- **2º ano:** Ampliação das noções de Cálculo, Geometria Geral, Cálculo Diferencial e Integral e Geometria Descritiva.
- **3º ano:** Mecânica e sua aplicação nas máquinas.
- **4º ano:** Trigonometria esférica, que deveria ser ministrada em toda a sua extensão. Estudo do Sistema do Mundo, Estudo da óptica, e Mecânica Celeste.
- **5º, 6º e 7º ano:** Ciências Militares, Físicas e História Natural.

A Academia Real Militar passou por uma reorganização ficando a partir de então denominada Escola Militar, que passou a ser dividida em dois cursos: 1º e 2º curso. O currículo também sofreu alterações e a matemática passou a ser vista apenas no 1º, 3º e 4º ano. Outras mudanças vieram a ocorrer em 1842, de maneira que a Escola Militar passou a ministrar conteúdos de matemática do 1º ao 4º ano do curso, ficando a grade curricular assim organizada:

1º ano – 1ª. Cadeira: Aritmética, Álgebra Elementar, Geometria e Trigonometria Plana;
2º ano – 1ª. Cadeira: Álgebra Superior, Geometria Analítica, Cálculo Diferencial e Integral;
3º ano - 1ª. Cadeira: Mecânica Racional e aplicada às máquinas.
4º ano – 1ª. Cadeira: Trigonometria Esférica, Astronomia e Geodésia. (COSTA; PIVA, 2011, p. 595).

Em 1860 e 1863 foram feitas alterações e reorganizações na Escola Militar, suprimindo disciplina ou inserindo novos estudos na área de matemática, já que a partir desta última data a Escola ofereceu o Curso de Matemática. Estudava-se neste curso Aritmética, Mecânica, Álgebra, Geometria preliminar (estudada no curso preparatório anexo à Escola Militar), Teoria Geral e resolução numérica das equações, Cálculo Diferencial e Integral, Geometria Analítica e Descritiva e Mecânica.

Na Escola Politécnica (antiga Escola Central até 1874), foi criado um Curso Geral de dois anos, seguido de cursos especiais, entre estes últimos estava o Curso de Ciências Físicas e Matemática. O programa do Curso Geral era assim organizado:

Quadro 5 - Organização do Curso Geral da Escola Politécnica entre 1874-1885

	1ª cadeira	2ª cadeira	3ª Cadeira
1º ano	Álgebra compreendendo a teoria geral das equações e a Teoria e uso dos logaritmos; Geometria no espaço; trigonometria retilínea; geometria analítica.	Física experimental e meteorologia. Aula de desenho geométrico e topográfico.	
2º ano	Cálculo diferencial e integral; mecânica racional e aplicação às máquinas elementares.	Geometria descritiva (1ª parte), trabalhos gráficos a respeito da solução dos principais problemas da geometria descritiva.	Química inorgânica, noções gerais de mineralogia; Botânica e Zoologia.

Fonte: SAD; SILVA, 2014, p. 169.

A matemática ministrada nas escolas até esse período histórico era restrita a poucas instituições ao mesmo tempo em que os currículos ministrados eram voltados para a formação específica do Matemático, não necessariamente para o futuro professor de matemática, aquele que iria lecionar nas séries iniciais, embora fosse principalmente desses cursos, das Escolas Politécnicas, que saíam os matemáticos-professores.

Na FNFil criada em 1939 no Rio de Janeiro, o curso de Matemática tinha três anos de duração e o seu currículo (1939 a 1946) estava organizado em torno das disciplinas: Análise Matemática (1º e 2º ano), Análise Superior (3º ano), Geometria Analítica e Projetiva (1º ano), Geometria Descritiva e Complementos de Geometria (2º ano), Geometria Superior (3º ano), Física Geral e Experimental (1º ano), Mecânica Racional (2º ano), Mecânica Celeste (3º ano).

Em 1947 o Curso passou a ter quatro anos de duração, algumas disciplinas foram acrescentadas a grade curricular, sendo ainda a ênfase dada ao conteúdo das disciplinas específicas da área.

Quadro 6 - Grade Curricular do Curso de Matemática (1947-1955)

1º ano	2º ano	3º ano	4º ano
Análise Matemática; Cálculo infinitesimal; Geometria Analítica e Projetiva; Física Geral e Experimental; Introdução à Álgebra Moderna	Análise Matemática; Geometria Descritiva Complementos de Geometria; Mecânica Racional	Análise Superior; Geometria Superior; Física Matemática; Mecânica Celeste; Teoria das Funções; Crítica dos Princípios da Matemática	Álgebra Moderna; Geometria Algébrica; Topologia; Topologia Algébrica; Geometria Diferencial; Teoria das Funções

Fonte: Fávero, 1989, p.65 *apud* SILVA, 2002, p. 112.

Silva, Circe Mary (2002) ao relatar a fala de estudantes da FNFil demonstra que estes afirmavam ser o Curso de Didática o “fim da picada”, uma “baboseira”, seja pelas aulas que eram ministradas, seja pelos professores que assumiam as disciplinas.

A partir da década de 1960 com o crescimento do número de cursos de Ensino Superior em Matemática, houve uma grande demanda por contratação de professores, sendo que muitos Departamentos de Matemática de várias Universidades além de contratarem graduados em matemática, também contrataram engenheiros (civil, mecânico, químico, agrônomo) para lecionar nos cursos.

Pela Resolução Nº. 1.302/2001 foi instituída as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Matemática, Bacharelado e Licenciatura. No início do texto introdutório o documento afirma:

Os cursos de Bacharelado em Matemática existem para preparar profissionais para a carreira de ensino superior e pesquisa, enquanto os cursos de Licenciatura em Matemática têm como objetivo principal a formação de professores para a educação básica. (BRASIL, Parecer CNE/CES 1.302, 2001, p. 1)

Nesta perspectiva de formação de professores, foram apontados pelo documento competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes de maneira que fossem capazes de desenvolver competências cognitivas, emocionais e sociais. Assim, seriam estas competências tanto relacionadas ao domínio dos conteúdos das áreas específicas quanto a conviver com o outro.

A partir das Diretrizes o curso foi estruturado para atender a um conjunto de conteúdos matemáticos contextualizados:

- a) partir das representações que os alunos possuem dos conceitos matemáticos e dos processos escolares para organizar o desenvolvimento das abordagens durante o curso.
- b) construir uma visão global dos conteúdos de maneira teoricamente significativa para o aluno. (BRASIL, Parecer CNE/CP 9, 2001, p. 4)

Quanto aos conteúdos a serem trabalhados, o Documento descreve um conjunto destes que devem ser organizados por cada IES de modo a atender as necessidades de cada espaço de formação, como: Cálculo Diferencial e Integral, Álgebra Linear, Fundamentos de Análise, Fundamentos de Álgebra, Fundamentos de Geometria, Geometria Analítica (BRASIL, Parecer CNE/CP 9, 2001).

Na parte comum do curso são destacados:

- a) conteúdos matemáticos presentes na educação básica nas áreas de Álgebra, Geometria e Análise;
- b) conteúdos de áreas afins à Matemática, que são fontes originadoras de problemas e campos de aplicação de suas teorias;
- c) conteúdos da Ciência da Educação, da História e Filosofia das Ciências e da Matemática. (BRASIL, Parecer CNE/CP 9, 2007, p.6).

Além das disciplinas em comum dos cursos de matemática no Brasil, e da parte comum do mapa curricular, faz parte também do curso a disciplina de Estágio, que deve levar o aluno a “refletir sobre sua prática e ser criativo em sua prática pedagógica” (BRASIL, Parecer CNE/CP 9, 2001, p. 6).

Gatti e Nunes (2009) realizou pesquisa em que analisou 31 cursos de Matemática distribuídos pelas regiões do país. Ao todo as autoras encontraram 1.228 disciplinas curriculares, sendo 1.128 obrigatórias e 100 optativas fazendo parte das grades curriculares desses cursos. Dentre as disciplinas observou-se que 32,1% referem-se a disciplinas de conhecimentos específicos da área e 30% a conhecimentos específicos para docência, enquanto outras 14,7% são relativas a outros saberes como: novas tecnologias, temas transversais, Sistemas Educacionais, Pesquisa e TCC, e atividades complementares.

Em relação à carga horária das disciplinas ministradas nos cursos pesquisados estas não se diferenciam em relação aos conhecimentos específicos da área e os de formação para a docência, ficando a carga horária do primeiro com 27.707 horas e o do segundo com 24.995. Há uma equivalência de horas ministradas em relação às áreas dos cursos de licenciatura, tanto em relação aos

conhecimentos específicos de formação da área de atuação do profissional, quanto da área pedagógica de formação para a docência.

A pesquisa mostrou que os cursos de matemática pesquisados atendem ao que está descrito nas Diretrizes Curriculares para Cursos de matemática, embora as disciplinas estejam com nomenclaturas diferentes e as subáreas dessas disciplinas adquiram nomenclaturas variadas e cargas horárias diferenciadas. A pesquisa ainda fez uma importante constatação a respeito dos cursos de Licenciatura ministrados no país, de maneira que dividiu estes em três formatos para que se pudesse compreender melhor como estão organizados:

Pode-se identificar três tipos de cursos de Licenciatura em Matemática:

1º os que investem em disciplinas de formação específica em Matemática, contemplando conteúdos discriminados nas Diretrizes Curriculares para Cursos de Matemática apenas para cursos de Bacharelado. São cursos que estudam de maneira bem aprofundada os conteúdos de Álgebra, Análise (incluem disciplinas intituladas por Equações Diferenciais, Variáveis Complexas, Cálculo Vetorial e Topologia) e Geometria – abordando Geometria das Transformações e as não euclidianas. As disciplinas pedagógicas nesses cursos são poucas, bem como as respectivas cargas horárias;

2º os que investem em uma formação básica de Matemática, procurando atender as Diretrizes Curriculares para Cursos de Matemática, e uma formação pedagógica, atribuída para a área da Educação, mas, alocando um espaço pequeno para disciplinas da área da Educação Matemática;

3º os que oferecem disciplinas de formação específica em Matemática, de forma a atender as Diretrizes Curriculares para Cursos de Matemática, e disciplinas atribuídas à área de Educação Matemática, como Didática da Matemática, Filosofia da Matemática, História da Matemática e Tópicos de Educação Matemática, e algumas disciplinas para a área de Educação. (GATTI; NUNES, 2009, p. 109)

Faz-se importante ressaltar que a carga horária exigida segundo o CNE para os Cursos de Licenciatura, pelo Parecer Nº. 21 de 06 de agosto de 2001, estabelece como tempo mínimo para o curso superior de formação de professores 2.000 horas. Do total desta carga horária, pelo menos 1800 deve ser dedicada a atividades em sala de aula de conhecimento e aprofundamento de conteúdos, e as outras 200 horas para atividades de enriquecimento didático, curricular, científico e cultural. Junto a estas horas de atividades acadêmicas, são reunidas mais 400 horas de práticas de ensino e 400 de estágio supervisionado, não podendo o curso ter uma carga horária final inferior a 2.800 horas de formação, de modo que o tempo de duração mínima do curso não seja inferior a 03 anos, conforme descreve a Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002.

Art. 1º A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garanta, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns: I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso; II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso; III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural; IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico científico-culturais. (BRASIL, Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002)

Gatti, Barreto e André (2011) apontam alguns problemas encontrados nas licenciaturas pesquisadas por estas que foi publicada por Gatti e André em 2009 pela Fundação Carlos Chagas. Entre os problemas levantados pelas autoras destaca-se: a dissonância entre os PPP e as estruturas do conjunto de disciplinas e ementas dos cursos; as práticas exigidas pelas Diretrizes muitas das vezes encontram-se embutidas em outras disciplinas do currículo sendo em alguns momentos confundidas com práticas de laboratório; e uma permanência em muitos dos cursos do modelo 3+1. Além disso:

Os cursos de licenciatura em matemática diferenciam-se por apresentarem maior equilíbrio entre as disciplinas relativas aos conhecimentos específicos da área e aos conhecimentos específicos para a docência, embora as instituições públicas mantenham em sua maioria carga horária bem maior para as disciplinas relativas a conhecimentos específicos, espelhando mais a ideia de bacharelado do que de licenciatura. (GATTI; BARRETO; ANDRE, 2011, p. 115)

Os aspectos apresentados apontam que nos Cursos de Licenciatura em Matemática, embora haja uma legislação educacional vigente que normatiza a organização do mapa curricular, apresentam uma discrepância entre o que a lei postula e os currículos reais desenvolvidos pelas Universidades e IES.

O que as pesquisas realizadas por Gatti, André e Barreto (2011) apontam é a necessidade de uma maior articulação curricular de modo a tornar a formação inicial de professores mais significativa, oferecendo aprofundamento e demandando maior tempo não apenas nos conteúdos da área específica de formação, mas atendendo os preceitos legais quanto ao tempo e valorização das disciplinas de formação docente.

Assim, é preciso que se formem pesquisadores na área, mas também é imprescindível que os que pretendem se dedicar a docência, seja na educação

básica ou ensino superior, possa adquirir com especial zelo os conhecimentos específicos da formação docente. A própria legislação sustenta a premissa de uma formação articulada, que alie ao longo do curso teoria e prática para que os estudantes possam fazer as interações necessárias em seu preparo para a docência.

4 A RECEPÇÃO E A FEIÇÃO DOS MANCEBOS: SITUANDO O ESPAÇO DA PESQUISA

Na carta que Caminha escreveu a Vossa Alteza o Rei de Portugal, muito foi descrito do que se viu. Desde as belezas e riquezas naturais da terra, às características gerais do homem que aqui vivia. Ficou registrado naquela carta o pouco do muito que os olhos alcançaram. Homens, com uma cultura e modo de fazer que lhes eram próprio, foram observados e descritos pela tripulação daquelas naus. Conhecedores das veredas, rastros e caminhos que lhes faziam "donos" desta terra, os homens que aqui viviam possuíam seus próprios conhecimentos, o que os tornavam necessários aos olhos dos que chegavam. Eram "autorizados" quanto ao conhecimento da terra, e tinham autoridade em relação ao seu espaço geográfico e relações. Assim, eram aqueles mancebos. Jovens ou velhos tinham seus costumes. Os mais jovens aprendiam o modo de caçar, de dançar, de se pintarem, de se ornarem com os mais velhos. A vida naquela comunidade seguia seu próprio curso. O saber experiencial era passado de geração em geração. Eram "mancebos bem dispostos e homens de prol", que recebiam as naus que Portugal enviara a essa terra, ora chamada "Ilha de Vera Cruz".

Os "mancebos" sujeitos desta pesquisa, a saber, os professores que lecionam as disciplinas do Eixo de Práticas e Estágio Supervisionado dos Cursos de Licenciatura em Matemática da UECE, estão situados em dois espaços da "terra" (Universidade Estadual do Ceará): o Campus de Quixadá- Região Central do Ceará, e o Campus de Fortaleza- no Itaperi.

Este capítulo apresenta uma contextualização desses espaços, ou seja, da Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central- FECLESC em Quixadá, e do Campus do Itaperi, em Fortaleza. A narrativa apresentada é resultado de consultas e pesquisas em documentos dos Cursos de Licenciatura em Matemática da UECE, e de informações disponíveis no site da Instituição. Para isso,

foi feito uma síntese das informações principais dos cursos, de maneira a situá-los dentro da referida Universidade.

Além disso, as informações obtidas, a partir das consultas e das entrevistas, nos levaram a conhecer uma "terra" singular, que guarda suas próprias características e modos de fazer, ao mesmo tempo em que os "mancebos" de cada grupo vivenciam experiências próprias, porém semelhantes, conforme nossos ouvidos ouviram, e nossos olhos puderam acompanhar através dessa nossa "expedição".

4.1 Universidade Estadual do Ceará

A Universidade Estadual do Ceará é uma Instituição Pública estadual, criada em 05 de março de 1975, pela Resolução nº 02 do Conselho Diretor da Fundação Educacional do Estado do Ceará – FUNEDUCE. Em 1977, o então Presidente da República Ernesto Beckmann Geisel concedeu reconhecimento à Universidade Estadual do Ceará, com sede na cidade de Fortaleza-Ceará. Esta, pela Lei Nº 10.262, de 18 de março de 1979, transformou-se em Fundação Universidade Estadual do Ceará – FUNECE.

A UECE foi inicialmente resultado da junção de alguns cursos que eram ministrados por algumas Faculdades, tanto em Fortaleza quanto no interior do Ceará, como: Escola de Enfermagem São Vicente de Paula; Faculdade de Filosofia do Ceará; Escola de Serviço Social de Fortaleza; Escola de Administração do Ceará; Faculdade de Veterinária do Ceará; Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (Limoeiro do Norte); e Televisão Educativa do Ceará – Canal 5. Com o passar do tempo outros cursos foram criados, outros campi abertos, além da expansão de cursos de graduação e pós-graduação.

Durante a década de 1980, com o fim do regime militar e a abertura democrática no país, a UECE iniciou seu processo de expansão, de modo que cursos de extensão foram criados, outros cursos de graduação foram acrescentados e as primeiras experiências com cursos de pós-graduação lato sensu foram desenvolvidas.

Na década seguinte, com a infraestrutura do campus do Itaperi sendo ampliada, foram ofertados os primeiros cursos de pós-graduação stricto sensu,

sendo implantado o Mestrado em Produção e Reprodução de Pequenos Ruminantes, o Mestrado em Letras e o Mestrado em Administração. A partir da segunda metade da década de 1990 outros cursos de Mestrado foram ofertados. Além disso, houve a expansão da interiorização da Universidade para o interior do Ceará, sendo aberto neste período o campus de Tauá.

Entre os anos de 2000 a 2010 foram criados os cursos de Medicina e Psicologia em Fortaleza, como também continuou a expansão de cursos de Licenciatura nas Faculdades situadas no interior do Estado. Por ter esta particularidade de descentralização, diz-se que esta Universidade é multicampi, pois atende o cearense localizado em diferentes espaços geográficos do Estado, sendo que além dos três campi na Capital existe oito unidades no interior do Ceará.

A UECE no interior, através de suas Faculdades, é encontrada em:

Limoeiro do Norte, na Região Jaguaribana – com a Faculdade de Filosofia Dom Aureliano – FAFIDAM; Quixadá, no Sertão Central – com a Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central – FECLESC; Iguatu, na Região Centro-Sul – com a Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iguatu – FECLI; Crateús, na Região Oeste/Ibiapaba – com a Faculdade de Educação de Crateús – FAEC; Itapipoca, na Região Noroeste – com a Faculdade de Educação de Itapipoca – FACEDI; e Tauá, na Região dos Inhamuns – com o Centro de Educação, Ciências e Tecnologia da Região dos Inhamuns – CECITEC. Existe ainda a Fazenda de Experimentação Agropecuária Dr. Esaú Accyoli de Vasconcelos, localizada em Guaiúba, vinculada à FAVET, e o Campus Experimental de Educação Ambiental e Ecologia de Pacoti, vinculado ao CCS. (PDI, 2014, p. 26)

Entre os centros que funcionam no Campus do Itaperi encontra-se o Centro de Ciências e Tecnologia- CCT. Criado em 1975, este Centro abriga quatro cursos de Licenciatura: Geografia, Física, Química e Matemática e três de Bacharelado: Ciência da Computação, Geografia e Física.

A UECE nasceu com o propósito de levar educação pública e gratuita aos cearenses, formando profissionais graduados, especialistas, e pesquisadores em diferentes áreas do conhecimento, podendo ser reconhecida pela qualidade dos serviços oferecidos, dos profissionais formados e pelos resultados das pesquisas realizadas.

4.1.1 Campus do Itaperi- Curso de Licenciatura em Matemática

A História do Curso de Licenciatura em Matemática da UECE- Campus do Itaperi teve início em período anterior a década de 1970, pois quando foi encampado pela Fundação Educacional do Estado do Ceará em 1975, este já era ofertado pela Faculdade Católica de Filosofia do Ceará, em 1950.

Segundo Vasconcelos Junior (2007, p. 235) *apud* Mendes (2013, p. 3), essa Faculdade fora uma reivindicação da elite intelectual cearense que pretendia criar um cenário moderno de formação de professores no Estado.

Pelo Decreto Nº 22.974, de 02 de abril de 1947, foi criado e autorizado os cursos da Faculdade Católica, que tinha como mantenedora a União Brasileira de Educação e Cultura (UNBEC) dos Irmãos Maristas, com sede no Colégio Cearense.

Inicialmente essa Faculdade ofereceu os cursos de Filosofia, Letras Clássicas, Letras Neo-Latinas, Geografia, História e de Matemática, conforme Decreto Nº 28.370 de 12/07/1950, de reconhecimento dos referidos cursos.

Narra a História, aludida por Mendes (2013, p. 4), que a partir de 1965 a organização mantenedora da Faculdade começou a passar por sérias dificuldades financeiras aliadas a outros problemas internos à ordem, que acabou por colocar em risco a manutenção da Faculdade. Por isso, alguns intelectuais levantaram a bandeira em prol dessa Instituição Acadêmica, que acabou sendo encampado pelo Governo do Estado do Ceará, tornando-se posteriormente em Faculdade de Filosofia pela Lei Nº 8.423 de 03 de fevereiro de 1966, ou seja, uma Autarquia do Estado.

Em 1977, foi criado o Centro de Ciências e Tecnologias (CCT) na UECE, na qual a Licenciatura em Matemática passou a fazer parte, contribuindo para a formação de docentes, logo de profissionais que pudessem contribuir com o ensino de matemática na capital cearense.

Atualmente esse Curso funciona nos turnos tarde e noite, havendo Vestibular semestralmente para preencher as vagas nos turnos citados.

Desde que foi criado, na antiga Faculdade de Filosofia, aos dias atuais a Licenciatura passou por algumas reformas curriculares nos anos de 1969.1, 1973.1, 1998.1, 2008.1, conforme Pontello (2009, p. 53).

O Projeto Pedagógico do Curso afirma que a Licenciatura em Matemática deve preparar o licenciado para lecionar na Educação Básica e Superior. Tem duração de oito semestres integralizados com um mínimo 2.924 horas, sendo 2.312 horas de disciplinas de caráter específico, 408 horas de estágio curricular supervisionado na segunda metade do curso, e 204 horas para outras atividades acadêmicas, científicas e culturais.

Entre os objetivos do curso encontram-se:

- Propiciar ao estudante uma formação teórico-metodológica sólida em torno dos eixos que formam a identidade do curso;
- Capacitar os estudantes para atividades teóricas e práticas;
- Formar professores de Matemática para o Ensino Fundamental e Médio;
- Qualificar recursos humanos com uma formação;
- Fornecer condições que habilitem o aluno no ingresso de cursos de pós-graduação *lato e strictu sensu*.

O Curso possui atualmente um quadro docente formado por 22 professores, sendo entre estes 5 doutores, 8 mestres, 8 especialistas e 1 graduado.

O Curso de Licenciatura em Matemática tem por objetivo desenvolver uma formação integral e ampla do licenciado, de modo que possam ser enfatizados assuntos globais, locais e de trabalho em equipe. Para isso, seguiu-se na formatação do Projeto pedagógico desse curso orientações a partir de dispositivos como a LDB 9394/96, e Resoluções do CNE.

A Proposta Pedagógica e Curricular dessa Licenciatura apresenta uma formação generalista dos conhecimentos matemáticos, levando o licenciado a conhecer e aplicar devidamente os conteúdos dessa ciência de maneira interdisciplinar em seu contexto de sala de aula.

O Curso forma professores para o Ensino Fundamental e Médio, e para o Ensino Superior, atendendo inclusive a carência existente por professores formados na área de educação matemática.

A autonomia do estudante é um dos tripés do curso que entende ser ele corresponsável pelo seu aprendizado, devendo este envolver-se em projetos de Pesquisas, grupos de trabalho, atividades acadêmicas diversas, Seminários,

Encontros, entre outras atividades que colaborem com uma formação profissional crítica e consciente na sociedade atual.

Na formação curricular básica desse Curso estão os conhecimentos específicos do saber matemático e da física, acompanhados estes de saberes pedagógicos que devem perpassar todo o currículo. As disciplinas que lecionam conteúdos específicos da matemática são ministradas por professores do próprio curso, enquanto outras que envolvem conhecimentos das Ciências da Educação são ministradas por professores de outros cursos.

Disciplinas como Estágio, Práticas de Ensino e Laboratórios, perfazem um total de 30 créditos e estão distribuídas entre os semestres V ao VII desse Curso de Licenciatura em Matemática.

Estágios I, II, III e IV, Práticas de Ensino I e II, e Laboratório de Matemática apresentam em suas ementas conteúdos específicos relacionados a experiências e temas pedagógicos, objetivando principalmente a formação docente para o Ensino Fundamental e Médio. Vale lembrar que se trata aqui das disciplinas do Núcleo de Práticas e Estágio Supervisionado por entender que estas se aproximam da formação para a prática docente, sendo integrado nestas conteúdos específicos, já que existem pré-requisitos para cursá-las que estão diretamente vinculados a disciplinas específicas do currículo, aliada a conhecimentos pedagógicos de disciplinas como Didática, Psicologia, que subsidiam o trabalho a ser desenvolvido, formando o arsenal de conhecimentos experienciais dos licenciados.

Nas ementas das disciplinas do fazer pedagógico citadas, há uma relação de assuntos de caráter interdisciplinar que dialogam com o fazer docente, logo com práticas que incidirão no contexto de aprendizagem escolar do aluno.

4.1.2 Faculdade de Ciências e Letras do Sertão Central- FECLESC

Patativa do Assaré em sua poesia “O Retrato do Sertão”, desvela seu bem-querer pelo lugar onde nasceu ao mesmo tempo em que lamenta as dificuldades que existe neste lugar, como este verso nos mostra:

Meu sertão, meu doce ninho,/ de tanta beleza rude,/Eu conheço o teu carinho,/Teu amor, tua virtude,/Eu choro triste, com pena,/ao ver a tua morena/Sem letra e sem instrução,/Boa, meiga, alegre e terna/Torcendo um

fuso na perna,/Fiando o branco algodão. (PATATIVA DO ASSARÉ, O Retrato do Sertão)⁸

Nesse sertão de Assaré, também se pode incluir a cidade de Quixadá, localizada no Sertão Central do Ceará, onde se encontra a Faculdade de Ciências e Letras do Sertão Central- FECLESC.

O município até a primeira metade da década de 1970 não possuía nenhuma Instituição de ensino superior que pudesse formar seus cidadãos e assim ter profissionais atuando na região. A luta pela construção da Faculdade teve em seu bojo a iniciativa popular, momento em que a comunidade se uniu para adquirir o terreno e construir o prédio onde até hoje funciona.

A população desejosa que seus filhos pudessem ter acesso ao ensino superior, podendo alçar um lugar no universo profissional regional, uniu-se a uma só força e voz para levantar as paredes e iniciar as aulas, mesmo ainda não sendo esta reconhecida por nenhuma Universidade.

Apenas na década de 1980, a saber, no ano de 1983, passou a fazer oficialmente parte da Universidade Estadual do Ceará, com a implantação dos cursos de Licenciatura em Pedagogia, História e Ciências (Licenciatura curta).

Com as aulas funcionando apenas no turno noturno, anualmente eram realizados dois concursos vestibulares (um no início e outro no meio do ano), sendo oferecidas 40 vagas para cada curso.

A necessidade na região de ensino superior era grande, pois poucos possuíam uma Graduação, devido a inúmeros motivos. Sendo assim a FECLESC recebia um público, em sua maioria, de trabalhadores dos diversos setores da sociedade, como bancários, professores, funcionários burocráticos das redes municipal, estadual e federal, entre tantos outros, sendo a faixa etária destes, em grande parte, compreendida entre 20 e 40 anos de idade.

Para essa Faculdade, até os dias atuais, seguem alunos que residem na região, destacando-se os municípios de Quixeramobim, Senador Pompeu, Baturité e Ocara, entre os mais distantes, fora tantos outros municípios mais próximos que envia suas caravanas de alunos diariamente para a FECLESC, como: Banabuiú, Choró, Ibaretama, Capistrano e Itapiúna.

8 Disponível em: <<http://opovonalutafazhistoria.blogspot.com.br/2011/06/o-retrato-do-sertao-patativa-do-assare.html>> Acesso em: 12 fev., 2016.

A FECLESC tem formado, ao longo de trinta anos de existência, professores de toda uma região importante do Estado, contribuindo com a mudança do status acadêmico regional, com a substituição do perfil de professor leigo para Licenciado.

Entre os três cursos iniciais criados, o curso de Ciências (Licenciatura curta) cumpria uma prerrogativa nacional, criado pela Lei nº 5.692/71 que era de formar, em caráter de urgência, professores na área de Ciências para as escolas de ensino fundamental, sendo extinto pela Lei Nº 9.394/96, quando foi substituído pelos cursos de duração Plena.

Na segunda metade da década de 1990 o Curso de Licenciatura em Ciências Plena (com habilitações em Matemática/Física e Química/Biologia) já havia sido criado na FECLESC e atendido aos certames da nova LDB Nº 9.394/96.

No ano de 1999, a Resolução do CES Nº 2, de 19 de maio desse mesmo ano, dispôs sobre a plenificação de Licenciaturas por Faculdades e Faculdades Integradas do Sistema Federal de Ensino, resolvendo que os cursos de Licenciaturas curtas previstos na Lei nº 5.692, de 1971, estariam extintos pela nova LDB.

A Resolução Nº 255/CONSU, de 10 de agosto de 2000, criou os cursos de Licenciatura plena em Matemática, Física, Química e Ciências Biológicas nas Unidades de Ensino da UECE com sede no interior do Estado. Por essa Resolução a Pró-Reitoria de Graduação junto às unidades interessadas adotariam as providências cabíveis para a oferta dos Cursos. Nessas condições, para o funcionamento do curso de Licenciatura em Matemática, a FECLESC precisaria dispor de recursos materiais, administrativos, e professores que pudessem garantir o funcionamento do mesmo. Inicialmente a estrutura curricular deveria ser correspondente ao Curso de Licenciatura em Matemática ministrado na sede da Universidade pelo Centro de Ciências e Tecnologia, no Campus do Itaperi.

Em 2002, entendendo haver a necessidade de profissionais formados na área de Matemática na região do sertão central, a FECLESC encaminhou documentos ao Exmo. Sr. Reitor da Universidade Estadual do Ceará-UECE solicitando a abertura desse curso nessa Faculdade.

A proposta do Curso de Licenciatura em Matemática foi encaminhada ao Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão-CEPE da Universidade, para aprovação e outras deliberações.

O CEPE, através da Resolução Nº 2.510, de 27 de dezembro de 2002, aprovou a proposta curricular dos Cursos de Licenciatura em Química, Física, Ciências Biológicas e Matemática dessa Faculdade.

Completo o processo de legalização do Curso, foi realizado o primeiro Vestibular, que se deu em julho de 2002, com oferta de 30 vagas no turno Noturno. Desde então já foram realizados quinze vestibulares. A primeira turma do turno da manhã iniciou seu funcionamento em 2006.2. De lá para cá, alternadamente, os concursos vestibulares oferecem no mês de julho, ora vagas para o turno da manhã, ora vagas para o turno da noite.

O fluxograma inicial do Curso possuía uma Carga Horária de 3.030 horas distribuídos em 166 créditos a serem cumpridos pelos alunos(as) durante oito semestres.

A Licenciatura em Matemática contou inicialmente com os professores efetivos: Denair Stela Câmara Gadelha Oliveira, Jerônimo Candeia do Nascimento, João Luzeilton de Oliveira e Manoel Pereira Gomes Neto. Seguido de outros que foram sendo contratados através de Concurso para efetivo ou em regime temporário. Atualmente o Curso conta com sete professores efetivos, dos nove professores que estão atuando na Licenciatura.

No ano de 2009 o Curso de Licenciatura em Matemática da FECLESC passou por uma reformulação curricular, momento que sua Carga Horária foi alterada para 3.230 horas, distribuída da seguinte forma: Prática como componente curricular (408 h/a); Estágio Curricular Supervisionado (408 h/a); Conteúdos Curriculares (2.210 h/a); e, Atividades Acadêmico-científico-culturais (204 h/a), a serem cumpridas em nove semestres letivos, ou quatro anos e meio.

Inicialmente para Coordenar o Curso de Licenciatura em Matemática da FECLESC foi indicado pró-tempore, pela Portaria Nº 1.969/02 CONSU, o Prof. Manoel Pereira Gomes Neto, que assumiu de 2002 a 2004. Seguente a esse, outros Professores assumiram essa responsabilidade junto ao Curso, quais sejam:

Quadro 7 - Relação dos Coordenadores do Curso de Licenciatura em Matemática da FECLESC

PORTARIA	PERÍODO	COORDENADOR	VICE-COORDENADOR
1472/04-CONSU	Out 2004/ Out 2006	José Luzeilton de Oliveira	Ulisses Lima Parente
0239/07-CONSU	Mar 2007/ Mar 2009	Antônio Granjeiro Filho	Denair Stela Câmara Gadelha Oliveira
401/09-CONSU	Mar 2009/	Antônio Granjeiro Filho	Denair Stela Câmara Gadelha

	Mar 2011		Oliveira
818/11-CONSU	Abr 2011/ Abr 2013	Ulisses Lima Parente	Jeronimo Candeia do Nascimento
994/13-CONSU	Jun 2013/ Jun 2015	José Luzeilton de Oliveira	Ulisses Lima Parente
1160/15-CONSU	Jun 2015/ Jun 2017	José Luzeilton de Oliveira	Jobson de Queiroz Oliveira

Fonte: Elaborado pelo autor

Cada um dos professores efetivos do Curso de Matemática da FECLESC foi ao longo dos anos se revezando nesta tarefa de Coordenar o Curso, com a missão de leva-lo a crescer e melhorar a formação de professores de matemática da região.

A Licenciatura em Matemática da FECLESC foi constituída pedagogicamente a partir do Parecer CNE/CES Nº 1.302/2001, de 06 de Novembro de 2001, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Matemática (Bacharelado e Licenciatura); e, da Resolução CNE/CP Nº 01, de 18 de fevereiro de 2002, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior (curso de Licenciatura, de Graduação plena).

O Curso visa formar professores de Matemática para o ensino Fundamental e Médio, além de integrar conhecimentos teóricos específicos da Matemática a conhecimentos práticos, através de um fazer pedagógico capaz de envolver os alunos, levando-os a construir um pensamento crítico ante as diversas situações de aprendizagem.

Entre as habilidades específicas a serem desenvolvidas pelo Licenciando do Curso, estão descritas no PPC- Projeto Pedagógico do Curso as seguintes:

- Desenvolver raciocínio lógico;
- Organizar, expressar e comunicar o pensamento;
- Compreender e utilizar definições, teoremas, propriedades, conceitos e técnicas matemáticas;
- Interpretar e analisar dados e informações;
- Estabelecer relações entre Matemática e outras áreas do conhecimento;
- Assimilar, articular e sistematizar conhecimentos teóricos e metodológicos para a prática da profissão;
- Utilizar diferentes métodos pedagógicos na sua prática profissional. (FECLESC, PPC- Licenciatura em Matemática, 2012, p. 12)

Além de preparar o Licenciado para atuar na Educação Básica, o Projeto Pedagógico descreve o que faz parte do seu campo de atuação:

- O ensino de Matemática voltado à Educação Básica, nas séries terminais do Ensino Fundamental (1ª a 9ª), ao Ensino Médio e ao Ensino

Superior; Ensino de Física na série final do ensino Fundamental e no Ensino Médio;

- Programas de formação continuada para o aperfeiçoamento profissional do professor de Matemática;
- Assessoria a Programas de Educação de instituições públicas ou de empresas privadas podendo oferecer serviços individuais ou participar como integrante de equipes multi e interdisciplinares. (FECLESC, PPC- Licenciatura em Matemática, 2012, p. 13).

É descrito ainda no documento Pedagógico norteador do Curso que a prática curricular deve estar presente, desde o início da Licenciatura em Matemática, articulada aos conteúdos curriculares das disciplinas ministradas e ao Estágio Supervisionado.

As disciplinas de Prática como Componente Curricular são conceituadas como sendo “as vivenciadas ao longo do curso e voltadas ao âmbito do ensino, sendo caracterizada pela flexibilidade e pela articulação com o estágio supervisionado” (FECLESC, PPC- Licenciatura em Matemática, 2015, p. 21).

Algumas disciplinas são destacadas no documento como sendo as que representam as Práticas como Componente Curricular: Informática e Programas Matemáticos, Práticas em Matemática, Laboratório de Ensino de Geometria, Laboratório de Ensino de Álgebra, Laboratório de Pesquisa em Educação Matemática, Projeto de Monografia e Monografia, perfazendo esse conjunto de disciplinas um total de 408 horas. Segundo o PPC- Licenciatura em Matemática (2015, p. 21) “Essas disciplinas objetivam sistematizar os conteúdos aprendidos em semestres anteriores, como um exercício de articular a teoria ao fazer pedagógico”.

O Estágio a ser desenvolvido nos três últimos semestres constitui um momento ímpar da formação docente do Licenciado, se configura como o momento de consolidar os conhecimentos teóricos aprendidos ao longo da formação, aos conhecimentos práticos vivenciados em algumas disciplinas mais específicas, como as citadas anteriormente.

As disciplinas destacadas no Eixo Integrador da Matriz Curricular da Prática de Ensino e Estágio, ou seja, voltadas para a prática docente, para a ação pedagógica, estão descritas abaixo com suas respectivas ementas:

- Práticas em Matemática- Ofertada no 2º semestre letivo, essa disciplina trabalha a construção dos números naturais; A construção de uma régua; A construção de um compasso; A construção de um transferidor; A construção de um relógio.

- Laboratório de Ensino de Geometria- Ofertada no 4º semestre, tem como pré-requisito Geometria Euclidiana II, e aborda os seguintes conteúdos: Leitura e Produção de textos de ensino de Geometria; Avaliando os livros didáticos de ensino de Geometria; Utilização e produção de jogos no ensino de Geometria; Utilização e criação de materiais concretos para o ensino de Geometria; Epistemologia do saber geométrico.

- Laboratório de Ensino de Álgebra- Disciplina do 6º semestre apresenta em sua ementa os conteúdos: Leitura e Produção de textos de ensino de Álgebra; Avaliando os livros didáticos de ensino de Álgebra; Utilização e produção de jogos no ensino de Álgebra; Utilização e criação de materiais concretos para o ensino de Álgebra; Epistemologia do saber algébrico.

- Laboratório de Pesquisa em Educação Matemática- Ofertada no 6º semestre, é pré-requisito para cursar a disciplina de Laboratório de Geometria. A disciplina trabalha com: Educação Matemática: origem, evolução e pressupostos teórico-metodológicos; Parâmetros Curriculares Nacionais no contexto da Educação Matemática; Tendências em Educação Matemática; A influência das pesquisas em Educação Matemática francesa para a Educação Matemática no Brasil; A formação de professores de Matemática no Brasil; Informática educativa e resoluções de problemas.

- O Estágio Supervisionado que compõe o Núcleo das disciplinas de Prática como Componente curricular, está organizado nos três últimos semestres, distribuídos em três disciplinas, a saber: Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental, Estágio Supervisionado no Ensino Médio I, e Estágio Supervisionado no Ensino Médio II.

Para o aluno cursar a disciplina Estágio Supervisionado no ensino Fundamental é necessário que esse tenha cursado Didática Geral, Estrutura e Funcionamento do ensino Fundamental e Médio, Álgebra Linear I, e Geometria Euclidiana II. Em sua ementa é descrito os seguintes conteúdos: Análise histórica do ensino da matemática; Diretrizes nacionais para o ensino fundamental; Parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental; Planejamento do ensino de matemática; Projeto Político Pedagógico da escola; Atuando em sala de aula.

O Estágio Supervisionado no Ensino Médio I, ofertada no 8º semestre, tem como pré-requisito o Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental, e apresenta os seguintes assuntos a serem estudados: O ensino de matemática no

Ensino Médio; Projeto Político Pedagógico da Escola; Estratégias e técnicas de atuação do professor na sala de aula; Planejamento de curso e avaliação; Execução do planejamento de curso; Parâmetros curriculares nacionais do ensino médio e PCN +.

Para cursar a disciplina de Estágio Supervisionado no Ensino Médio II, ofertada no 9º semestre, é necessário que o aluno tenha cursado Estágio Supervisionado no Ensino Médio I. Sua ementa aponta os seguintes conteúdos: Estratégias, técnicas e produção do material didático para utilização em sala de aula; Planejamento de curso e de aula e técnicas de avaliação; Execução do planejamento de curso e de aula; Análise das atividades que compõem o ensino de matemática.

Na proposta Curricular das disciplinas de Práticas da Licenciatura em Matemática, é possível observar que sua estruturação ao longo do curso prima por uma formação de conceitos e abstrações matemáticas, ao mesmo tempo em que apresenta elementos do fazer, de caráter prático. São disciplinas relacionadas ao aprender a fazer fazendo, mobilizando saberes construído ao longo do Curso, já que a articulação teoria-prática é um eixo nuclear da formação.

Aos professores da Licenciatura, que ministram essas disciplinas, cabe-lhes promover essa formação pedagógica prática através dos procedimentos didático-pedagógicos e das discussões realizadas em sala.

Portanto, a Graduação está dividida em três Núcleos conforme apresenta o desenho abaixo:

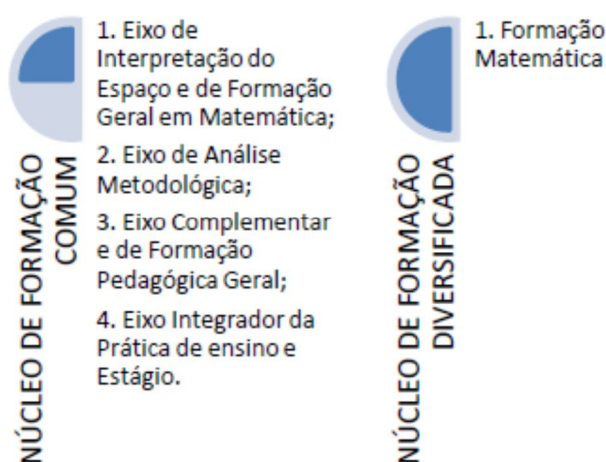
Figura 1 - Desenho dos Núcleos da Matriz Curricular da Licenciatura em Matemática da FECLESC



Fonte: Elaborado pelo autor.

Dentro dos Núcleos de Formação Comum e de Formação Diversificada há subdivisões em eixos conforme a figura abaixo:

Figura 2 - Desenho dos Eixos Temáticos da Licenciatura em Matemática da FECLESC



Fonte: Elaborado pelo autor.

As disciplinas de cada Eixo estão distribuídas na Matriz Curricular do Curso de maneira diversificada, sendo complementares umas das outras, e em alguns casos pré-requisitos.

O Núcleo de Formação Científico-Cultural não possui Eixo organizado com agrupamento de disciplinas, pois é um elemento do currículo em que o aluno tem a liberdade de escolher as atividades que complementarão a Carga Horária necessária à conclusão de sua Licenciatura. Entre as atividades possíveis de participação pelo aluno estão: Iniciação à pesquisa, monitoria, PET, extensão, participação em simpósios, congressos, seminários e encontros acadêmicos, minicursos, grupos de estudo, ciclo de debates, espaços de diálogos e outras atividades científico-culturais definidas pela coordenação do curso. (FECLESC, PPC- Licenciatura em Matemática, 2012, p. 22)

Pode-se afirmar que a Licenciatura em Matemática da FECLESC é uma jovem que em breve debutará, mas que já possui experiências acadêmicas que podem destacá-la entre as demais Licenciaturas da área no Estado, seja pelos resultados em Avaliações Externas, como o ENADE, ou mesmo por ex-alunos que aprovados em Concursos e seleções externas têm conseguido papel de destaque

no mercado de trabalho. A própria região atualmente, possui um significativo número de professores de Matemática formados por essa Licenciatura nessa Faculdade. Contudo, é preciso registrar que a estrutura física, os recursos materiais disponíveis, e o corpo docente deixam a desejar, já que não são suficientes para atender a demanda atual, em virtude de um natural processo de crescimento do Curso na região.

5 TERRA QUE NOS PARECE MUITO EXTENSA: SABERES E PRÁTICAS EM DISCUSSÃO

Mesmo sendo a "terra" de nossa pesquisa bastante vasta, nos delimitamos em compreender a formação, os saberes e as práticas dos professores dos cursos de Licenciatura em Matemática, entendendo ser estes "donos" de saberes (amalgamados) fruto de sua formação acadêmica, práticas e experiências.

Esta pesquisa é uma expedição cartográfica, que nos leva a compreender o lugar (Universidade), e suas particularidades (fazer pedagógico dos professores das disciplinas de Práticas e Estágio dentro da Licenciatura em Matemática).

Os sujeitos da pesquisa, os "mancebos", ou melhor, professores dos Cursos de Licenciatura em Matemática nos guiarão pelos caminhos, trilhas e veredas que será preciso percorrer. Embora o Universo deste curso seja novo, e vasto seja o que precisamos explorar, entende-se que o "mapa" que aqui pretende-se desenhar nos levará a dar ciência a própria Universidade, bem como aos que se interessam pelo tema, dos saberes e práticas que os referidos professores do Curso possuem que os "autorizam" a ministrar tais disciplinas.

Portanto, neste capítulo apresenta-se o resultado da pesquisa de campo realizada com os professores das disciplinas do Eixo Integrador das disciplinas de Prática de Ensino e Estágio dos cursos de Licenciatura em Matemática da UECE-Campus do Itaperi e FECLESC, explicitando os saberes constituintes do fazer pedagógico desses professores, tomando como parâmetro para nossa discussão o conceito de poder-saber em Foucault.

Foucault (2013) de maneira invertida ao que Francis Bacon afirmou: “mais saberes confere maiores poderes”, afirma que os saberes se organizam para “atender” a uma vontade de poder (VEIGA-NETO, 2011). O poder, portanto está

presente nas relações que envolvem as “redes sociais” como um todo e se dilui em cada indivíduo, pois este é exercido em relações de força.

São nas situações concretas em que o homem está envolvido, buscando satisfazer seus interesses, que o sentido de poder adquire legitimidade.

São a partir dessas relações de poder constituída, que nasce o saber enquanto uma construção histórica, produtor de verdades: “Verdade, então, como um processo *infinitem*, como uma determinação ativa, não como um tornar-se consciente de algo que seria fixo e determinado “em si mesmo” (NIETZSCHE *apud* VEIGA-NETO, 2011).

Para que melhor se perceba as relações de poder-saber este trabalho cartográfico, tem como técnica principal a entrevista. Esta foi realizada junto aos professores das disciplinas do Eixo Integrador das Práticas de Ensino e Estágio, e foi referência para o reconhecimento das relações de saber-poder que se inscreve em suas práticas docentes, tendo no discurso desses o elemento principal de análise, não a do discurso, mas a de verdade:

Suponho que em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade. (FOUCAULT, 2013, p. 8)

Partindo do pressuposto que as nossas práticas são eminentemente “práticas discursivas” (VEIGA-NETO, 2011), que estas são resultado de um conjunto de ações, de poderes emanados de nossas relações sociais, estabelecidas em um determinado momento histórico, que condiciona o que se diz, acredita-se que:

Desse modo, uma análise do discurso numa perspectiva foucaultiana não deve partir de uma suposta estrutura ou de um sujeito-autor, que seriam anteriores aos próprios discursos e que se colocariam acima desses. Não se trata, também, de analisar os discursos como indicadores de sentido profundos ou de determinadas individualidades intelectuais ou psicológicas, materializadas nesse ou naquele autor, inscritos, por sua vez, nessa ou naquela instituição. (VEIGA-NETO, 2011, p. 99)

Como em Foucault (2013) o nosso interesse não é relacionar o discurso, a partir das entrevistas realizadas, ao sujeito que o produziu, mas ao campo prático no qual ele foi produzido, na subjetividade do que fora ou não dito.

Os discursos, por sua vez, são constituídos de verdades. O que seria a verdade então? Para Foucault (2013) é aquilo que dizemos ser verdadeiro, e que

por sua vez foi constituído em tempo e espaço determinado. Assim, não nos cabe nesta pesquisa analisar os “discursos” de verdade dos entrevistados, mas buscar compreender como esses discursos foram constituídos, e em que cenário estão sendo pronunciados.

Ao mesmo tempo em que o discurso pronunciado “veicula e produz poder” (FOUCAULT, 1996 *apud* VEIGA-NETO, 2011), este também pode barra-lo. Tanto a fala, quanto o silêncio guardam intrinsecamente o poder existente nas relações. O sujeito foucaultiano é este que envolvido em muitas práticas discursivas e não discursivas, como em variados saberes, revelam quem ele é, como foi constituído historicamente, que discursos o envolvem.

A educação escolar passa a ser então esse espaço em que os sujeitos têm acesso aos variados discursos, sendo que “Todo sistema de ensino é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo” (FOUCAULT, 2013, p. 41).

Por ser o poder resultado de relações de força exercida pelos sujeitos que o proferem, ou mesmo se apropriam de discursos de verdade, sabendo que poder-saber estão intimamente imbricados, são os sistemas de ensino espaços em que o saber é ensinado, apreendido, em que a palavra é aprendida e os sujeitos são qualificados, à medida em que o poder, singular e pontual é exercido.

O professor, sendo aquele que exerce o poder, através de suas práticas docentes: seleção de conteúdos, metodologias de trabalho, avaliações, relações estabelecidas com o aluno, relação de suas práticas com as normas regimentais da Instituição, dá forma ao saber, ao ministrar seus conteúdos, e proferir a palavra falada através de seus discursos.

Os saberes, as práticas e a formação docente apresentada neste trabalho, têm como referência os discursos de verdade emitidos pelos professores pesquisados, e busca compreender como estes sujeitos chegaram a ocupar os espaços das disciplinas do Eixo Integrador da Prática de Ensino e Estágio.

Tardif (2002) afirma que os saberes dos professores são saberes sociais, logo assim o são por serem partilhados por um grupo que estão sob a organização de um mesmo sistema que tem regras e orientações próprias, sendo este professor “mensageiro” de um discurso próprio, em que o objetivo maior é educar os alunos, instruí-los, segundo a organização dos programas escolares, e da própria formação profissional do professor.

Os saberes docentes são realidades sociais impregnadas de sentido e que ao serem transportadas para as práticas docentes cotidianas, carregam em si o poder emanado das relações sociais vivenciadas pelo sujeito-professor, que expressa discursos de verdade, carregados de saberes.

O saber dos professores depende, por um lado, das condições concretas nas quais o trabalho deles se realiza e, por outro, da personalidade e da experiência profissional dos próprios professores. (TARDIF, 2002, p. 16)

Onde a formação do professor se inicia então? Poderia afirmar que seria em um Curso de Licenciatura? Seria anterior a essa formação acadêmica específica? Tardif (2002) nos diz que o saber profissional é adquirido também no contexto de vida. Anterior à formação acadêmica da graduação ou da pós-graduação o professor foi formado pela vida, em sua trajetória, através de suas experiências, em seus contextos de convívio. Interessa-nos, contudo, nesta pesquisa contextualizar os saberes docentes no contexto da formação profissional inicial. Pois, mesmo concebendo o saber dos professores como sendo plural, o universo de pesquisa para essa dissertação nos fez delimitar o campo de investigação, entendendo que seus discursos emitirão involuntariamente a carga de saberes amalgamados que estes possuem.

Poderia parecer estranho senão mesmo uma falácia dizer que os professores são detentores de poder. Entendendo serem estes seres de relações sociais, sujeitos que reverberam verdades que já existem, ou mesmo que se faz nova pelo fato de ser dita em um dado momento, e em uma nova situação, o saber que delas emana dão legitimidade e identidade única ao sujeito-professor.

Seus discursos são a transmutação de suas práticas, de suas histórias de vida. John Locke já afirmava que o homem não é uma tabula rasa, logo o professor não está em sua individualidade destituído de uma formação que não vá para além de sua Licenciatura. O seu falar, o seu fazer, os saberes que lhes dão identidade única e intransponíveis estão presentes nas relações que estes constituem em sala de aula, com seus pares, na sua fala, em suas práticas.

É no amálgama que formam os saberes docentes que se encontra na formação profissional, uma das linhas de investigação dessa pesquisa. Por isso, se mapeou a formação inicial dos professores das disciplinas do Eixo Integrador das Práticas de Ensino e Estágio dos cursos de Licenciatura em Matemática do Campus

do Itaperi- Fortaleza e FECLESC- Quixadá, buscando compreender a relação dos saberes que estão presentes em sua graduação, pós-graduação e cursos de extensão que lhes “autoriza” a ministrarem as referidas disciplinas. Buscando compreender a partir dos discursos dos mesmos, os saberes (disciplinares e curriculares) que os habilitam a ministrar tais disciplinas na graduação.

Sabendo que a formação docente se materializa através da fala e das práticas pedagógicas dos professores, interessa-nos ainda compreender que práticas são desenvolvidas por estes em sala de aula, e como estas práticas contribuem para a formação pedagógica dos futuros professores.

Conhecer as principais teorias das Ciências da Educação é essencial para que possa ser ministrado um ensino consciente do tipo de homem que se quer formar, e para qual tipo de sociedade. Portanto, não pode a prática ser distanciada da teoria, em uma relação dúbia e controversa. Antes esta precisa ser fruto da palavra proferida, dos discursos enunciados. Ou mesmo, por tratar-se de disciplinas pedagógicas, apontar saberes pedagógicos articulados com as ciências da educação.

Os saberes docentes aqui elucidados buscarão contemplar tanto os saberes formais adquiridos nos cursos de Licenciatura, os desenvolvidos na prática de sala de aula, quanto os que são reflexo das experiências vivenciais de cada professor, tanto em sala de aula quanto em outros espaços.

Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não se sobrepõem a prática para melhor conhece-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. (TARDIF, 2002, p. 49)

É no conjunto desses saberes docentes, nos discursos que são proferidos, nas relações que são estabelecidas com os alunos, que são validados o poder e os saberes constituintes da identidade profissional de cada professor.

5.1 Percurso Formativo, Saberes e Práticas Docentes dos Sujeitos da Pesquisa

Ao elucidar o percurso formativo dos professores no que concerne principalmente a sua formação inicial, busca-se apresentar nesta cartografia os saberes disciplinares, que:

Correspondem aos saberes que se encontram à disposição de nossa sociedade tais como se acham hoje integrados à Universidade sob forma de Faculdades e cursos distintos.” (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991 *apud* GAUTHIER, 1998, p. 29).

Se evidencia também os saberes curriculares, que são os produzidos pelas ciências e transformam-se em programas escolares, como os da ciência da educação, que são os saberes da escola, ou mesmo, neste caso, da Instituição Universidade Estadual do Ceará, e que estão relacionados com a ação pedagógica dos professores, que constituem em seu conjunto o rol de saberes docentes dos sujeitos aqui pesquisados.

O Parecer CNE/CES N°1.302, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Matemática, Bacharelado e Licenciatura, apresenta, entre outras, algumas características necessárias ao Licenciado em Matemática.

- Visão de seu papel social de educador e capacidade de se inserir em diversas realidades com sensibilidade para interpretar as ações dos educandos.
- Visão da contribuição que a aprendizagem da Matemática pode oferecer à formação dos indivíduos para o exercício de sua cidadania.
- Visão de que o conhecimento matemático pode e deve ser acessível a todos, e consciência de seu papel na superação dos preconceitos, traduzidos pela angústia, inércia ou rejeição, que muitas vezes ainda estão presentes no ensino-aprendizagem da disciplina.

Estas características que os Licenciados devem desenvolver partem da necessidade da aquisição de algumas competência e habilidades que devem ser adquiridas a partir dos saberes disciplinares e curriculares apresentados pelo Curso, de maneira que o futuro professor de matemática seja capaz de saber os conteúdos necessários para lecionar a disciplina, como também possam obter saberes inerentes ao seu fazer pedagógico em sala de aula.

Sabendo que “Não pode haver profissão sem um repertório de saberes formais capazes de orientar a prática” (BOURDONCLE, 1993 *apud* GAUTHIER,

1998, p. 66), cabe-nos fazer o levantamento da formação acadêmica dos sujeitos pesquisados, fazendo uma relação entre esta e as disciplinas de práticas pedagógicas ministradas por estes.

Ressalta-se que considera para fins desta pesquisa as disciplinas que compõem o Eixo Integrador das Práticas de Ensino e Estágio, quais sejam: Laboratório de Ensino de Álgebra; Laboratório de Ensino de Geometria; Laboratório de Pesquisa em Educação Matemática; Práticas em Matemática; Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental; Estágio Supervisionado I no Ensino Médio; Estágio Supervisionado II no Ensino Médio; Projetos Interdisciplinares em Educação Matemática.

As disciplinas de Prática de Ensino correspondem à prática como componente curricular objetivando a articulação dos conhecimentos teóricos com a prática profissional, vivenciadas ao longo do curso, onde ocorrerá a interdisciplinaridade dos conteúdos das disciplinas do Núcleo Básico visando a transposição do conhecimento adquirido para o ensino fundamental e médio. (UECE, PPP/Licenciatura Plena em Matemática, 2012, p. 19).

O Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática do campus do Itaperi ressalta que as disciplinas específicas são ministradas pelos professores do curso de Matemática, enquanto as demais são ministradas por professores dos cursos de Física, Química e Pedagogia, e ainda por outros departamentos da UECE.

Essas informações iniciais nos ajudam a compreender melhor as disciplinas ministradas pelos professores envolvidos nesta pesquisa, entendendo que por ser estas disciplinas espaços de articulação teoria-prática, tão necessárias à formação pedagógica dos futuros professores, foram selecionadas a partir do PP- Projeto Pedagógico dos Cursos, para direcionar a seleção dos nossos sujeitos.

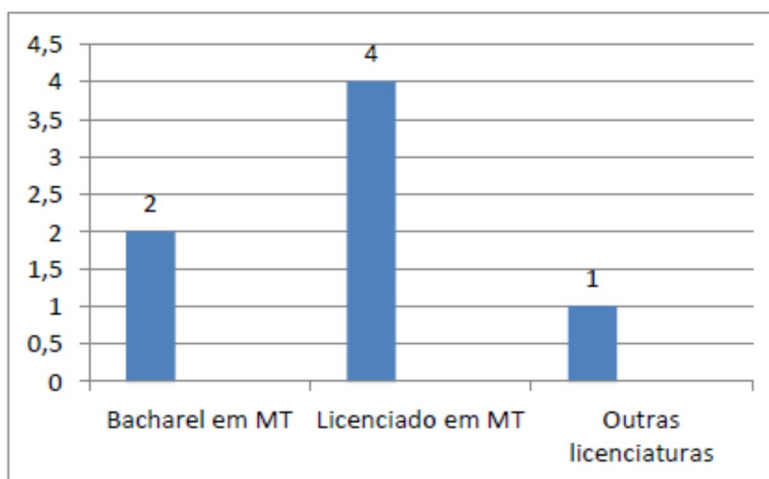
Compreendendo nosso recorte histórico entre 2013 a 2015, período da última renovação dos Cursos junto ao Conselho de Educação do Estado, se fez um levantamento dos professores que ministraram estas disciplinas durante este período. Neste íterim, foi mapeado sete professores que ministraram pelo menos uma destas disciplinas neste período na FECLESC, e seis no Campus do Itaperi em Fortaleza.

Do conjunto de treze professores, foram entrevistados sete, sendo cinco na FECLESC e dois no Campus do Itaperi. Dos demais, dois (02) não estavam mais

lecionando na Universidade, um (01) estava afastado para o Doutorado, um (01) faleceu, e com dois (02) não foi possível realizar a entrevista.

Nesse grupo de sujeitos pesquisados temos o seguinte quadro demonstrativo da formação profissional inicial dos mesmos:

Figura 3 - Formação dos Sujeitos da Pesquisa



Fonte: Elaborado pelo autor

Entre os professores que são Licenciados em Matemática, dois possuem também o Bacharelado em Matemática e três são Doutores. Há dois professores que são apenas bacharéis e estes afirmaram não possuir formação específica para ministrar as disciplinas que lecionam do Eixo Integrador de Prática de Ensino e Estágio, sendo o aprendizado destas, adquirido principalmente através de suas práticas docentes, conforme afirma o professor 1:

O que eu uso em sala de aula, é o que eu aprendi com os meus professores, vendo eles dando aula, eu não tenho uma formação acadêmica nesse sentido pedagógico. Tudo o que eu aprendi foi, o pouco que eu sei de dar aula eu aprendi com meus professores, principalmente com meu orientador que ele diz que uma maneira de você aprender a ensinar é você no bom sentido imitar os bons professores que você tem. (CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA-UECE).

Caberia aqui perguntar: O que é preciso para saber ensinar uma Disciplina do Eixo Integrador de Práticas e Estágio? Seria suficiente conhecer apenas o conteúdo Matemático? Gauthier (1998, p. 20,) diz que "para ensinar, é preciso muito mais do que simplesmente conhecer a matéria, mesmo que esse conhecimento seja fundamental. Para ensinar são necessários outros

conhecimentos que envolvem o ato do ensino como o Planejar, organizar e avaliar". Esses três verbos expressam diversas outras ações do ofício docente que requerem mais do que o conhecimento do conteúdo específico. Neste sentido, não basta a replicação de modelos de comportamento, até mesmo porque há modelos inúmeros, e quantos destes podemos dizer que estão agindo de maneira a atender um ofício feito de saberes? (GAUTHIER, 1998).

Então o que seria um bom modelo de professor? Certamente, se fosse feita esta pergunta a alguns docentes, se poderia ouvir diferentes respostas. As respostas apresentariam diferentes discursos de verdade. Já que a verdade é aquilo que se diz ser verdadeiro. Embora se saiba que em nossa trajetória escolar e acadêmica, haja professores que nos marcam, e nos levam a ter comportamentos e ações que repliquem seu modo de ser e fazer algo, isso não significa que não haja, para a ação docente, conhecimentos específicos que devem ser apropriados pelo professor, de modo que este venha a utilizá-los no exercício de sua profissão.

Quando se seleciona um modelo em detrimento de outro, principalmente quando não se tem um embasamento teórico pedagógico, envereda-se pelo campo do bom senso, o que significa dizer que para ensinar "basta ter bom senso" (GAUTHIER, 1998), o que é um grande equívoco, frente à literatura educacional que existe e nos mostra que é preciso conhecimentos e habilidades específicas e necessárias ao exercício da docência.

O Docente 2 expressou sua dificuldade para ministrar as disciplinas do Eixo Integrador de Prática de Ensino e Estágio:

É que se eu conhecesse mais a Pedagogia, tivesse feito mais um curso de Licenciatura em Pedagogia, digamos assim, porque eu tenho muita dificuldade por não conhecer bem. Hoje, não ter muito tempo de tá estudando, aprofundar mesmo essa minha ideia generalista. Tenho uma ideia geral, mas não tenho detalhes da Disciplina. (CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA-UECE).

O conhecimento pedagógico adquirido, não apenas em um curso de Licenciatura em Pedagogia, mas em uma Licenciatura, possibilita ao docente compreender as dimensões concretas do fazer pedagógico em sala de aula, de modo que estes adquiram habilidades que os ajudem em sua atividade docente.

Mas nem sempre a Pedagogia foi vista com bons olhos por todos que compõe a educação. Por ter influência marcante de outras áreas do conhecimento,

como a Psicologia, que utilizou por muito tempo experiências feita em Laboratório nas pesquisas, que influenciaram muito a literatura educacional e pedagógica, muitos profissionais passaram a não "dar crédito" a uma "ciência" de Laboratório. Esse pensamento contribuiu fortemente para que muitos profissionais desconsiderassem o valor do saber pedagógico para sua ação docente, achando que bastava ter conhecimento do conteúdo da disciplina para "ensinar bem".

Contudo, há um agravante em relação a conhecer apenas o conteúdo específico da disciplina, pois quando se trata de uma que seja eminentemente pedagógica, passa-se a ter dificuldade de ministra-la, já que não se tem os saberes das Ciências da Educação necessários para a realização desta. Logo, como eu posso ensinar algo que eu não domino? Grossman, 1990 *apud* Gauthier, 1998 afirma "que o tipo de conhecimento que o professor possui a respeito da matéria influi no seu ensino e na aprendizagem dos alunos."

O Docente 3, que possui Licenciatura em Física afirmou:

É porque é o seguinte, como eu sou formado em Física eu nunca tive essa disciplina no curso, então, no caso, eu estava aprendendo com os alunos sobre a disciplina. Então essa primeira vez que eu dei Álgebra foi até um pouco difícil, as duas, a de geometria foi até mais tranquilo porque eu utilizei umas ferramentas já disponível ai para o ensino. (CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA-UECE).

A afirmação do Docente 3 nos leva a refletir sobre como o Curso organiza as disciplinas por professores, já que nesta última fala o que se percebe é que o "corpus" de saberes que este docente possui não o habilita a ministrar a disciplina do Eixo Integrador de Práticas e Estágio. Há uma afirmação clara de que não havia um preparo do Docente para que este viesse a leciona-la. O Professor estava envolto na realização de ações "sem saberes", já que afirmou estar "aprendendo com os alunos." Ou seja, "Não pode haver profissão sem um repertório de saberes formais capazes de orientar a prática"(BOURDONCLE, 1993 *apud* GAUTHIER, 1998).

Já os professores que têm Licenciatura em sua maioria afirmaram que o conhecimento matemático que possuem já os habilita a ministrarem as referidas disciplinas, conforme nos falou o Docente 4:

Bom, eu acredito que ser licenciado já é suficiente para você ministrar a disciplina, mas também, do outro lado, eu acredito que participar de

congressos, de Seminários na área. Eu acho que tudo isso contribui para que seja bem feito o trabalho na disciplina, e posso ajudar cada vez mais aos alunos que serão futuros professores. (CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA-UECE).

A fala desse docente evidencia que “o saber dos professores não provém de uma fonte única” (TARDIF, 2002), embora existam dilemas, conflitos sobre o que sabem, ou o que deveriam saber para ministrar essas disciplinas. É possível empreender que o contexto em que estão inseridos os leva, mesmo quando reconhecem que não possuem uma formação inicial que os habilitem a ministrar as disciplinas pesquisadas, a buscarem em outras experiências de vida, elementos que os possibilitem a ministrarem essas disciplinas.

O saber das Ciências da Educação é fundamental para que a ação docente esteja fundamentada em saberes profissionais específicos que direcione um trabalho que esteja para além da transmissão dos conteúdos, envolvendo situações de ensino e de aprendizagem que exigem habilidades para organizar, negociar, interagir, dialogar, sendo os conhecimentos pedagógicos da matéria que os habilitaria para tal fim.

Entre os docentes entrevistados apenas um ministrou uma disciplina do Eixo apenas uma vez, todos os demais ministraram por mais de uma vez, sendo que três professores ministraram pelo menos uma das disciplinas, por mais de dois anos.

Os saberes pedagógicos são elementos fruto da reflexão docente sobre suas práticas educativas, capazes de levar os profissionais a formarem uma identidade pedagógica própria. Compreender e reconhecer que práticas pedagógicas são substanciais para que os docentes reflitam sobre sua formação para além da que é adquirida durante sua vida acadêmica. Os saberes pedagógicos, nem sempre adquiridos nos bancos universitários, tantas vezes são frutos de boas experiências vivenciadas pelos docentes quando alunos, a partir da observação de seus professores. Contudo, os saberes pedagógicos, mais do que boas experiências, requer uma inter-relação das práticas, experiências com os saberes científicos, capazes de levar a reflexões necessárias sobre o fazer educativo.

Nesta perspectiva quando os sujeitos da pesquisa foram indagados sobre o que eles identificavam como sendo práticas pedagógicas, mais de dois tiveram dificuldade em responder. O Docente 01 afirmou:

O que eu identifico como práticas pedagógicas. Deixe-me ver aqui. É uma... Práticas Pedagógicas é uma coisa que eu sei, é como se eu soubesse pra mim, mas eu não sei. Deixa eu dizer assim, como é que eu poderia dizer... é...eu sei, é como se eu soubesse o que é...mas eu não sei explicar o que é... é...não sei... realmente não sei.. é uma pergunta que eu tenho dificuldade de lhe responder... eu entendo, eu tenho um entendimento pessoal, mas [...] CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA-UECE).

O Docente 03 foi incisivo: "Eu não sei."

O conceito de práticas pedagógicas que alguns docentes tiveram grande dificuldade em responder, ou não souberam responder, reporta-se aos saberes da ação pedagógica tão necessários à ação docente. Observa-se que o pouco, ou nenhum conhecimento das Ciências da Educação levam ao desconhecimento sobre os saberes pedagógicos. Gauthier (1998) nos diz ser os saberes da ação pedagógica "o mais necessário a profissionalização docente". Pode-se afirmar então que não há verdadeiramente uma ação docente se não há ações pedagógicas que caracterizem esta, e deem identidade ao professor. Ou seja, o conhecimento pedagógico seria a "tecnologia" (TARDIF, 2002) do trabalho docente. Sem esta, os saberes curriculares, disciplinares, experienciais tornam-se obsoletos ante os desafios que surgem diariamente nas salas de aula, nos ambientes da educação escolar.

Tardif (2002) cita cinco consequências da pedagogia "enraizada" no processo de trabalho docente, quais sejam resumidamente:

1. A Pedagogia é uma prática social global e completa, e não deve ser reduzida a utilização de instrumentos e técnicas;
2. O professor é sujeito e ator de sua pedagogia, não um trabalhador que aplica meios;
3. A pedagogia está diretamente relacionada ao planejar, agir e avaliar do professor;
4. Enquanto ação instrumental não pode separar-se dos objetivos e dilemas vivenciados pelos professores;
5. O trabalho do professor não pode ser reduzido a tarefa de um técnico ou executor, a Pedagogia coloca o ofício de professor no centro da produção e discussão da ação pedagógica.

Assim, considerando o que sejam Práticas Pedagógicas, o Docente 05, reconhece que essas são inseparáveis do trabalho docente a ser desenvolvido em sala de aula, afirma:

É a prática que o aluno... É... ele vai adentrar a sala de aula e vai vivenciar, o caso da licenciatura. Eu estou falando da questão da formação do professor de matemática. As práticas pedagógicas são justamente essas práticas que ele pode absorver dentro da Universidade, até mesmo dentro dos estágios supervisionados, que eles vão levar para o futuro docente, quando formados. (CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA-UECE).

Buscando ainda entender as práticas pedagógicas presentes no fazer de sala de aula dos professores, se indagou que práticas os mesmos costumam utilizar, o Docente 03 afirmou:

Eu estou tentando isso agora: eu separo em equipes, pequenos grupos e aquele que sabe, domina melhor do que os outros, eu passo para eles explicarem pros outros. Tipo, eu dei uma explicação rápida e aqueles que entenderam vão passar pros colegas aquilo que ele entendeu, como ele entendeu. Tou tentando fazer assim, dividir em equipes, eles mesmos se ajudarem um ao outro. Não tá dando muito certo ainda porque tem equipe que ainda não consegue trabalhar em conjunto. Mas... (CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA-UECE).

Há um desafio posto a este formador do Curso de Licenciatura em Matemática que é apresentado nesta fala. O Docente, através de tentativas para encontrar o melhor caminho para que o ensino e a aprendizagem aconteçam, estimula a interação em sala de aula, contudo observa-se que não há uma compreensão do valor da ação pedagógica, para que saberes sejam mobilizados em situações concretas como esta.

Não basta seguir a intuição (GAUTHIER, 1998), como se levados por uma suposta teoria de tentativas e erros pudessem tomar a melhor decisão ante nossas intuições, ou melhor, sensações do melhor caminho a seguir, negando os conhecimentos existentes em educação, fruto de experiências, experimentos, trabalhos científicos reconhecidos e validados pela Ciência. A nossa ação não pode ser fruto de ideias preconcebidas a partir de achismos, ou mesmo, experiências sem fundamentação teórica.

O Docente 02 destacou:

...eu não tenho vergonha de dizer isso, alunos que já eram professores me deram algumas dicas e a gente fez algumas práticas que eles mostraram para mim e para os colegas que tavam com a gente. Algumas práticas que eles usavam tipo, jogos, e outras coisas...práticas que eles mesmos faziam, porque eu, particularmente, eu sinceramente, não tenho. (CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA-UECE).

Se por um lado há Docentes que possuem dificuldade em identificar conceitualmente e na prática o que sejam práticas pedagógicas, por outro houve sujeitos da pesquisa que revelaram conhecimento teórico e prático da questão abordada. Sendo a docência uma profissão, esta deve levar em conta a necessidade de conhecer o que seja minimamente possível (saberes das Ciências da Educação) para ser desenvolvida em interação com as práticas vivenciadas em sala de aula.

Diante da formação inicial dos professores e concepções conceituais desses, foi indagado sobre as dificuldades que eles têm encontrado no desenvolvimento das disciplinas e quais estratégias têm utilizado para a superação das mesmas. Um professor afirmou que a dificuldade refere-se a não possuir saberes pedagógico; outro afirmou que os alunos não conseguem “passar para o outro lado”, ou seja, ver-se enquanto professor, ir para a lousa; outro afirmou que o aluno não tem muito interesse. Contudo, há que se ressaltar a fala do Docente 02:

As dificuldades é falta do conhecimento da... é, profundo, do assunto e juntamente com a falta de tempo que se, digamos, fosse só isso que eu fizesse, provavelmente, já tinha superado, só que o tempo tá muito e eu não consigo e eu...as vezes, as férias são muito poucas, e eu não me sinto bem dando essa disciplina. (CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA-UECE).

A ausência do conhecimento das Ciências da Educação para ministrar a disciplina do Eixo integrador de Práticas e Estágio, coloca o Docente 02, pela sua fala, em uma situação constrangedora, chegando esse, em tom quase que de denúncia, afirmar que não se sente bem dando essa disciplina. Esse é um Docente que já está bem próximo de sua aposentadoria, e não há outro segundo, o que nos relatou, que assuma a disciplina que ministra.

Enquanto o Docente 05 expressou:

Eu acho que assim, é mais uma questão de formação inicial do aluno que vai chegando, eu acho que eles ainda não tem é... eles não tem ainda tatuado no sangue a importância dessas disciplinas dentro do currículo escolar deles, então como eles não tem essa importância, eles levam a disciplina com um “OBA OBA”, como se fosse algo que é mais fácil passar, que é mais fácil fazer. [...] Eu acho que isso também vem muito do professor porque quando ele só vincula teorias pedagógicas nas práticas os alunos ficam muito na mesmice, eles querem ver justamente essas teorias voltadas para a matemática, então eles já tem um bloco de disciplinas de matemática “pura” e aí eles querem ver essa matemática que eles estudaram de uma forma mais prática, que é possível levar para a sala de aula, para o ensino fundamental e médio. Então muito dessas práticas, dessas disciplinas de

prática tem professor que não coloca isso, coloca texto para o menino ler e discutir, e ler e discutir, ler e discutir, então isso não é o foco, então a gente meio que chateia muito eles e torna uma dificuldade para o professor nessa condução da aula. A gente tem fazer essas oficinas, que eles conseguem ver a teoria estudada com a prática em sala de aula de uma forma bem tranquila, bem saudável em sala. (CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA-UECE).

O Docente 04 nos disse:

Bom, eu poderia até destacar duas dificuldades: a primeira, realmente, é a deficiência de Matemática, de saber Matemática, tanto por parte de alguns professores que ministram a disciplinas, né? que nem sempre é um professor específico da área e também ainda um certo... além de também a falta de experiência e de conhecimento dos alunos, mas um certa resistência dos alunos em querer estudar as disciplinas relacionadas a área pedagógica. Bom, e o que deve ser feito é, realmente, incentivar, incentivar o professor a estudar mais Matemática e também os alunos, tanto Matemática, como se envolver um pouco mais com a Disciplina da área pedagógica. (CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA-UECE).

As falas dos professores são muito reveladoras quanto à importância do docente ter o conhecimento Matemático para que o aluno, como foi relatado por um dos entrevistados, “não fique na mesmice”. Embora haja o reconhecimento pelos docentes entrevistados sobre a importância do saber pedagógico nessas disciplinas do Eixo Integrador de Práticas e Estágio, o que se percebe que se faz, e o que é “recomendado” é que seja primordial que o professor formador dessas disciplinas possua o conhecimento matemático.

A grande dificuldade colocada por este Docente resume-se em o professor não conhecer Matemática, logo a lógica estabelecida parte do princípio primordial e único de conhecer o conteúdo da Matemática, e não dominar os conhecimentos da disciplina do Eixo Integrador ministrada. Em nenhum momento desta última fala nota-se uma preocupação em que o docente possa se aprofundar no conhecimento das Ciências da Educação. Logo, se não há essa concepção por parte do professor, como os alunos podem valorizar ou “despertar” para a importância desse saber para sua ação docente? Neste sentido, corrobora-se com Tardif (2002, p. 39,) que afirma:

o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos.

Mas que saberes o professor precisa ter para lecionar as disciplinas do Eixo integrador de Práticas e Estágio? Questionados sobre este assunto os sujeitos da pesquisa responderam que os conhecimentos teóricos em Matemática são essencialmente necessários, sendo que um outro afirmou que seria ter tido experiência na Educação Básica e ainda outro ressaltou: “tem muita gente preocupada em ensinar Metodologia, mas como é que você vai ensinar metodologia de Matemática se não sabe o conteúdo mesmo de Matemática, né?”. Contudo, quando indagados sobre que formação ou práticas o docente precisa ter para estar “autorizado” a ministrar as disciplinas do Eixo, o Docente 04 respondeu:

Bom, tem que ser formado em Matemática. Ele pode ser um licenciado ou bacharel em Matemática. Para o licenciado é mais fácil esse trabalho porque se ele se dedica a Matemática, ele já tem... isso tudo facilita, facilita demais o trabalho dele e, também, porque ele já, durante o curso de licenciatura, ele já vê outras disciplinas da área pedagógica, pro bacharel que ele pode, realmente, fazer isso, porque ele sabe matemática, acredito que talvez não seja necessário ele estudar Didática, estudar Psicologia e acredito que com a prática dele, com a vivência também pode resolver esse problema. (CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA-UECE).

Embora alguns autores como Vasconcelos (1996) tratem da necessidade do professor de Matemática conhecer sua disciplina, ou seja, saber o conteúdo Matemático, corrobora-se com Fiorentini (2005) quando afirma:

As disciplinas didático-pedagógicas, por terem como fonte de estudo as práticas de ensino e, sobretudo, o processo de ensinar e aprender Matemática nos diversos contextos de prática escolar, podem não apenas contribuir para a formação didático-pedagógica do futuro professor. Elas podem, também, contribuir para alterar a visão e a concepção de Matemática, principalmente se o foco passa a ser não mais o conhecimento pronto e acabado, como geralmente aparece em alguns manuais didáticos [...]. Estas disciplinas, dependendo do modo como são desenvolvidas, podem, também, ajudar a resignificar conceitos e procedimentos matemáticos adquiridos durante o processo de escolarização, sobretudo se este foi marcado pela tradição pedagógica. (FIORENTINI, p. 112, 2005)

O Docente 04 sobre os saberes que o mesmo possui para lecionar as disciplinas do Eixo afirmou:

É, além de saber Matemática mesmo, né? os conteúdos de Matemática, saber a Matemática em si, eu acredito que, por exemplo, algumas disciplinas da área pedagógica, como, Didática, especificamente, ajuda. Agora, claro, no meu entender, não precisa se estudar Didática, que isso aí vem com a sua experiência na sua prática, né? na sua vida docente. (CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA-UECE).

Fiorentini (2005) afirma que muitos professores formadores das disciplinas didático-pedagógicas não têm consciência de que participam de uma múltipla formação do futuro professor, estes devem preparar os futuros professores nos processos didático-pedagógico do ensino e da aprendizagem Matemática, quanto em relação à ampliação de seus conhecimentos para uma cultura Matemática da compreensão, do envolvimento do educando. Para isso, se faz necessários estudos, pesquisas, no sentido de entender as relações e interações das práticas escolares.

Esse último depoimento, como outros já citados, expressa a identificação do Docente com um Curso de Licenciatura em Matemática absolutista, em que deve prevalecer o conhecimento matemático em detrimento a outros saberes, conforme apresenta Cury (2001):

O conjunto de influências sofridas pelos professores faz parte da concepção dominante em cada época, que, no caso da Matemática, tem sido principalmente a absolutista. Segundo essa visão, "o conhecimento matemático é feito de verdades absolutas e representa o domínio único do conhecimento incontestável". (Ernest, 1991, *apud* Cury, 2001, p. 11)

Por fim, perguntou-se que outros professores estariam "autorizados" a ministrarem essas disciplinas do Eixo no Curso. Embora a maioria tenha arriscado nomes de colegas que possuem Licenciatura ou mesmo mais anos de experiência no magistério superior. Houve ainda quem não citasse nome nenhum, mas apresentou uma característica que este precisa ter "eu acho que eles têm que ter é licenciatura em Matemática".

Seja o Curso de Licenciatura em Matemática que está localizado na Capital ou no interior do Estado, como é o caso da FECLESC, os princípios que regem as ementas das disciplinas ou mesmo, o Projeto pedagógico dos Cursos, emanam das mesmas origens, Leis e Resoluções entre outros documentos orientadores. Logo, o cenário em que o Curso é desenvolvido muda, não pela geografia, mas pelo grupo de professores-formadores do Eixo das disciplinas de Práticas e Estágio, denotando uma vulnerabilidade maior em relação aos saberes e práticas mobilizados para o desenvolvimentos das disciplinas do Eixo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

"Águas são muitas; infindas. E em tal maneira é graciosa que, querendo-a aproveitar, dar-se-á nela tudo, por bem das águas que tem. [...] E nesta maneira, Senhor, dou aqui a Vossa Alteza do que nesta vossa terra vi. E, se algum pouco me alonguei, Ela me perdoe, que o desejo que tinha, de Vos tudo dizer, mo fez assim pôr pelo miúdo."

(Carta de Pero Vaz de Caminha)

Foucault, 1993 *apud* Veiga-Neto, 2011, p.102 tratando sobre o discurso afirma que "O discurso veicula e produz poder; reforça-o mas também o mina, expõe, debilita e permite barra-lo. Da mesma forma, o silêncio e o segredo dão guarida ao poder, fixam suas interdições." No jogo de interações e relações o poder é exercido pelo indivíduo que reproduz o "campo prático" na qual está inserido.

Mapear a formação, os saberes e as práticas dos professores das disciplinas do Eixo Integrador de Práticas Educativas e Estágio Supervisionado, através das entrevistas realizadas, nos direcionou a olhar para o discurso destes a partir da perspectiva foucaultiana, de entender historicamente a construção do saber, compreendendo ser o poder uma rede construída coletivamente.

Nessa rede há ligações, rompimentos e religações, em um jogo de forças que envolvem os sujeitos. Não sendo o caso aqui de "acusar" ou mesmo vitimizar os Docentes sujeitos dessa pesquisa, mas ao mapeá-los, olhar para o contexto em que estão inseridos, o tempo histórico dos acontecimentos, levando em considerações que a formação do Licenciado em Matemática é antes de tudo uma construção histórica de um Curso que nasceu sob a forte influência dos docentes das Faculdades de Engenharia.

Da criação do curso Matemático pela Academia Real Militar em 1810, passando pelas Faculdades de Engenharia, até a criação da graduação em Matemática pela USP em 1934 houve um longo percurso e uma grande demanda por profissionais formados nesta área, para atender as necessidades específicas da escola elementar da época. Lembrando que sobravam conhecimentos de Matemática aos professores engenheiros, que ministraram aulas nesses cursos, e faltava-lhes conhecimentos pedagógicos, o que acabou criando ao longo do tempo um modelo de ensino da Matemática predominantemente absolutista e de Licenciaturas de caráter bacharelesco.

É de longa data que predomina a divisão dos conhecimentos pedagógicos dos conhecimentos específicos deste Curso. E mesmo que as Leis da Educação, a exemplo da Lei 5.540/68 até as Resoluções promulgadas pelo CNE/CES do MEC no início da década de 2000, apresentem elementos legais que levem as disciplinas específicas do curso a apresentarem propostas em que os conhecimentos pedagógicos estejam presentes, muito se tem percebido sobre a dificuldade que é reconhecer o valor desses saberes para a formação dos professores.

Compreenda-se trabalho pedagógico como sendo as ações relacionadas aos aspectos da gestão, da comunicação e das relações interpessoais na sala de aula (GAUTHIER, 1998). Logo, tudo o que está para além da transmissão dos conteúdos e que envolve não apenas a postura do professor, o seu modo de fazer, ou o que fazer para que os alunos desenvolvam as competências e habilidades básicas para prosseguir nos estudos, mas também aos saberes que estes canalizam para que a aprendizagem aconteça e os alunos possam ter sucesso na escola.

Se faltar o conhecimento das Ciências da Educação, assim como do conteúdo a ser ministrado, haverá uma grande deficiência no exercício da profissão, capaz de abalar os alicerces do Curso/Etapa de ensino.

Para fazer essa pesquisa foi necessário um levantamento dos professores que ministraram as disciplinas do Eixo Integrador de Práticas e Estágio Supervisionado dos Cursos de Licenciatura em Matemática da UECE- Campus do Itaperi e FECLESC, conforme estavam distribuídas as disciplinas em seus Projetos Pedagógicos. Identificando as disciplinas, com a colaboração dos alunos bolsistas do Projeto de Pesquisa sobre os Saberes e Práticas dos Professores das disciplinas Pedagógicas dos Cursos de Licenciatura da UECE, Coordenado pelo prof. Dr. Antônio Germano Magalhaes Junior, se obteve acesso à relação dos professores que ministraram as disciplinas desse Eixo nos últimos três anos. Neste percurso se percebeu o quanto há urgência na organização administrativa das Coordenações, principalmente no que concerne a documentos que forneçam informações precisas no que se refere à estrutura, organização e distribuição dos docentes nas disciplinas a serem ministradas semestralmente nos Cursos.

Os Docentes entrevistados foram prestativos e sinceros quanto aos questionamentos que foi feito em relação aos saberes que possuíam para ministrarem as disciplinas do Eixo, sem reservas, alguns colocaram de maneira clara

a sua situação de lotação na disciplina e suas limitações, nos levando a compreender melhor o lugar dessas disciplinas dentro desta Licenciatura.

Os Cursos de Licenciatura em Matemática pesquisados apresenta em uma das Unidades muita fragilidade quanto aos saberes pedagógicos, se por um lado faltam a alguns docentes formação em um curso de Licenciatura, por outro há os que em sua formação inicial os saberes pedagógicos foram "desvalorizados", ou melhor não se deu a devida importância, de modo que a consequência é a reprodução deste modelo em que pouco se valoriza esses saberes na formação dos futuros professores de Matemática na atualidade.

Em contrapartida, observa-se que entre os sujeitos pesquisados, os que realizaram pós-graduação ou mesmo outras formações em cursos de extensão e/ou outros em áreas pedagógicas apresentam, através de seus discursos, um maior envolvimento e preocupação com a formação pedagógica dos Licenciando da Graduação em Matemática, a saber dois sujeitos especificamente apresentaram essa característica.

Os saberes que os sujeitos da pesquisa apresentaram através de seus discursos são formados principalmente pelo que adquiriram em sua formação inicial nas disciplinas específicas de seus cursos. Os saberes das Ciências da Educação, para alguns Docentes pesquisados, como nos revelou seus discursos, acabou passando despercebido em sua Graduação. É importante salientar que mais da metade dos entrevistados consideram importante um embasamento teórico e prático a respeito das Ciências da Educação para que possam ministrar as disciplinas do Eixo de Práticas e Estágio. Entre esses há os que consideram que é preciso haver um equilíbrio entre os saberes específicos e os das Ciências da Educação. Contudo, há Docentes que compreendem que "saber Matemático" é o mais importante.

As experiências relatadas pelos professores denotam que de uma maneira geral não houve incentivo ou mesmo professores das disciplinas desse Eixo durante seu processo formativo que pudesse ser "modelo" para suas práticas atuais. Salvo dois Docentes que revelaram que seu fazer pedagógico na atualidade, nessas disciplinas que ministram, tem como referência as práticas utilizadas por seus professores formadores durante a graduação, não sendo necessariamente estes últimos formadores das disciplinas pedagógicas.

Há entre eles àqueles que estão "descobrimdo" e construindo suas práticas pedagógicas através de experiências que realizam em sala de aula,

aprendendo no seu fazer diário, ou mesmo com alunos da graduação que já são professores e dividem seus saberes experienciais.

O rol de saberes dos docentes pesquisados é vasto, contudo há, pela maior parte desses, uma supervalorização dos conhecimentos específicos do Curso em detrimento aos saberes das Ciências da Educação tão necessárias ao professor em seu processo de formação e constituição de uma identidade pedagógica.

Quando os Docentes pesquisados foram indagados sobre quem estaria "autorizado" a ministrar as disciplinas do Eixo Integrador de Práticas e Estágio Supervisionado, de uma maneira geral responderam que os professores do Curso que têm Licenciatura, pois consideram que o saber que estes possuem os "autoriza" a desenvolverem este trabalho. Houve àqueles que citaram nomes de colegas, por acreditarem que estes já estava há mais tempo na Educação Superior ou mesmo já haviam ministrado essas disciplinas, estando assim "autorizados" para tal tarefa. Houve quem não conseguiu citar nome algum por entender que a disciplina em que lecionou ou ainda leciona requer um Docente que conheça o conteúdo específico da Matemática e, além disso, reúna saberes teóricos e práticos das Ciências da Educação.

Percebe-se a partir dos relatos dos sujeitos da pesquisa que os cursos de Licenciatura em Matemática não estão conseguindo atender as exigências de conhecimentos no que concerne aos saberes pedagógicos necessários à formação dos futuros docentes. Ainda há o não atendimento as exigências legais, há lotação de professores habilitados de outras áreas, ou mesmo apenas bacharéis nas disciplinas do Eixo. E entre os que são Licenciados há os que não demonstram valorização aos saberes e práticas pedagógicas necessárias ao formador das disciplinas desse Eixo.

Assim há uma limitação dos saberes pedagógicos de alguns dos docentes, apresentado através de suas falas durante as entrevistas. Lembrando que a linguagem de cada indivíduo revela uma intencionalidade, que tem raízes na construção histórica deste. Logo, se durante a formação dos professores formadores houve uma maior valorização dos conhecimentos Matemáticos, e se o professor não reconhece "modelos" em que possa se identificar, nem mesmo as disciplinas e os currículos de sua Licenciatura lhes proporcionaram a necessária interação com os saberes pedagógicos, suas práticas docentes na atualidade serão uma consequência do amalgama de saberes que este possui.

As práticas de alguns dos Docentes pesquisados são reflexo do fazer de alguns Docentes que se quer desejariam ministrar tais disciplinas, e que o fazem por falta de outros professores para essa tarefa. É o caso de um docente que há muito vem ministrando a disciplina de Estágio, mesmo não querendo e sentindo que sua formação o deixa em uma condição de grande vulnerabilidade, pois é Bacharel em Matemática. O Docente já vem ministrando a disciplina de Estágio Supervisionado há muito tempo por não haver quem a assuma, por outro lado um dos professores Coordenador do Curso, considera que um profissional de um outro curso como a Pedagogia não teria as devidas condições de ministra-la por não ter conhecimento dos conteúdos matemáticos. Situação idêntica acontece com o Docente da disciplina de Laboratório de Matemática, que mesmo tendo Licenciatura em Matemática e Mestrado em Educação, pelo desejo que tem em assumir outras disciplinas do Curso não consegue fazer por não ter para quem repassar, dentro do curso, essa disciplina que exige conhecimentos pedagógicos e específicos da Matemática.

Há uma carência de Docentes formadores com formação pedagógica. E mesmo que alguns possuam Licenciatura não se sentem habilitados para desenvolver essas disciplinas. O que muito preocupa já que se trata de um curso de formação de professores.

Um outro coordenador do Curso evidencia essa preocupação e afirma a necessária relação teoria-prática durante todo o Curso, iniciando no primeiro semestre, de maneira a despertar nos Licenciandos o “gosto” pelas disciplinas e pelo fazer pedagógico, de modo que desenvolvam as competências necessárias para formar esses saberes em seu arsenal de conhecimentos.

É possível perceber que a fragilidade da formação acadêmica em relação aos saberes pedagógicos, levou alguns dos Docentes pesquisados a buscarem nas experiências de sala de aula, em suas práticas, modelos que pudessem leva-los a começar e a concluir a disciplina. Assim, ele deixou de agir solitariamente e passou a interagir com os alunos (TARDIF, 2002), em um processo de construção de conhecimentos necessários ao fazer docente. Na busca de superar essa fragilidade acadêmica e integrar teoria e prática, reunindo os saberes da Ciência da Educação e os específicos da Matemática, há a necessidade de se estabelecer um vínculo, ou melhor, uma ponte de diálogo entre os conteúdos específicos e os conteúdos pedagógicos (GONÇALVES e GONÇALVES, 1998 *apud* CURY, 2001).

Deve haver uma aproximação entre as disciplinas do Eixo Integrador de Práticas e Estágio do Projeto Pedagógico do Curso, logo do que Institui a Resolução do CNE/CP Nº 01 de 18/02/2002 em seu Art. 6º, que trata das competências a serem consideradas no PP do Curso, sendo a competência referente ao domínio do conhecimento pedagógico como elementar na formação docente.

Ressalte-se ainda em relação a esta Resolução o Art. 12 que define a Carga Horária dos Cursos de Licenciatura, sendo que a Prática deve ser destacada na Matriz Curricular integrada as demais disciplinas e não apenas as disciplinas pedagógicas, o que nos chama a atenção para a necessária constituição de um grupo de professores formadores, preocupados com a dimensão dos saberes pedagógicos pelos alunos do curso, e não apenas com os saberes específicos da Matemática.

É no exercício da prática docente que são mobilizados os saberes necessários ao fazer educativo. Em que os saberes específicos da disciplina, mais os saberes pedagógicos podem ser entrelaçados para que a formação não tenha um viés de bacharelado, absolutista, de distanciamento dos cursos de Licenciatura. E isso, foi o que um dos Docentes entrevistados pautou em sua fala com veemência, a necessária relação teoria-prática permeando todas as disciplinas do Curso, e tendo ênfase maior nas que compõe o Núcleo de Práticas e Estágio, de maneira que o aluno, desde o início do Curso adquira o real sentido do mesmo e possa adquirir as competências necessárias para o exercício de sua profissão, de modo que expressões como "o aluno não se importa", "não gosta de ler", "acha as disciplinas pedagógicas chatas", como foi elucidado por alguns entrevistados, possam desaparecer, posto que a real consciência do processo formativo, dos objetivos e finalidades do Curso, do Projeto Pedagógico, das disciplinas a serem ministradas, primeiro precisa ser do docente, para depois alcançar o Licenciando. Afinal, não mais é possível continuar separando, distanciado teoria e prática conforme o modelo arcaico de formação nesse Curso.

Neste sentido é que se faz urgente discutir mudanças de posturas frente aos saberes Pedagógicos do Curso. Que não haja lugar para desculpas, mas para a concretude de uma dedicação exclusiva a um Curso de Licenciatura, à Proposta Pedagógica do mesmo, discutindo coletivamente as disciplinas e o currículo a ser desenvolvido. Entendendo que tanto quanto a teoria, à prática se faz necessária, aliando para isso conhecimentos específicos e pedagógicos no desenvolvimento de

sua ação educativa. Não se concebe ensinar o que não se sabe, como bem afirmou um dos Docentes entrevistados tomando como premissa a presença de professores no Curso que só tivessem o conhecimento pedagógico. Tendo como parâmetro a assimetria invertida, o mesmo vale como referência para o Docente que possui apenas o conhecimento específico da área, e não possui os conhecimentos pedagógicos necessários para o desenvolvimento das competências e habilidades docentes. Entende-se que este saber pedagógico não se resume a como fazer, mas perpassa as dimensões de interação humana, de gestão da sala de aula, da didática a ser desenvolvida.

Por outro lado, não foi percebido na fala dos Docentes nenhuma iniciativa da Instituição para que os mesmos possam discutir a Licenciatura, buscar parceiras para a formação em serviço, ou qualificar os docentes formadores para atuarem de maneira mais preparada e consciente dentro do curso. Embora a carência de professores seja uma demanda, não apenas do Curso de Licenciatura em Matemática, mas da Universidade como um todo, a situação que a organização administrativa coloca seus profissionais é constrangedora, ao mesmo tempo em que desvaloriza o profissional, enfraquece o Curso, e a própria Instituição.

Grande é o Universo de discussão que perpassa os saberes, a formação e as práticas dos professores das disciplinas do Eixo Integrador de Práticas e Estágio. Apaixonante é a Matemática. Ensina-la deve ser um privilégio que vem regado da seiva de inquietação de quem nada sabe e muito tem a aprender, não somente sobre os conhecimentos específicos, mas destes e sua relação com os conhecimentos pedagógicos.

Aqui finaliza nossa discussão cartográfica, entendendo que está à frente apenas da ponta do iceberg nos possibilitou ver um pouco, mas muito se teria que conhecer, como por exemplo, em relação à organização administrativo-pedagógica do curso e os desafios enfrentados frente às políticas de valorização docente do ensino superior no Brasil. Que se possa fazer deste ponto um mote para outras pesquisas, em outros tempos e momentos, compreendendo que não há vilões ou vítimas, mas seres historicamente constituídos que se fazem na ação, no proferir a palavra. O fio de Ariadne está lançado, outras pesquisas sobre a formação docente e valorização profissional dos professores da Licenciatura em Matemática poderá ser realizada, afinal a terra é muito vasta e há muito a se conhecer.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar** (+ qualidade total na educação). Campinas, SP: Papirus, 2000.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. **Saberes pedagógicos e saberes científicos na formação inicial do licenciado e do bacharel**. Foz do Iguaçu, Pleiade, v. 1, n. 2, p. 7-27, Jul./Dez. 2007.

ANDRÉ, Marli et al. **Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil**. Revista Educação & Sociedade, ano XX, nº 68, Dezembro/ 1999. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a15v2068.pdf> HYPERLINK "http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a15v2068.pdf%3e%20Acesso"> Acesso em: 12 jan., 2015.

ANGHER, Anne Joyce (Org.). Vade Mecum Acadêmico de direito. **Constituição Federal**. São Paulo: Rideel, 2004, p. 51-56.

ASSIS, Machado de. **Conto de Escola**. Obra Completa. Rio de Janeiro: Nova Aguilar 1994. v. II. A Biblioteca Virtual do Estudante Brasileiro. Disponível em: <<http://www.bibvirt.futuro.usp.br>> Acesso em: 25 fev./ 2015.

BARRETO, Arnaldo Lyrio; FILGUEIRAS, Carlos A. L. **Origens da Universidade Brasileira**. Instituto de Química, Universidade Federal do Rio de Janeiro, CP 68563, 21945-970, Rio de Janeiro – RJ, Brasil. Química Nova, Vol. 30, No. 7, 1780-1790, 2007. Disponível em: < <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-40422007000700050> >. Acesso em: 27 jan., 2015

BIKLEN, Sari Snopp. **Investigação Qualitativa em Educação- Uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL, Coleção das Leis de 1810. **Carta de lei de 04 de dezembro de 1810, Cria a Academia Real Militar na Corte e Cidade do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1891, p. 246-260.

_____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Avaliação Suplementar externa do Programa de Mestrado profissional em Matemática em rede nacional (PROFMAT)**. Brasília, DF: CAPES, 2013.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES 1.302/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Matemática, Bacharelado e Licenciatura. Despacho do Ministro em 4/3/2002, publicado no **Diário Oficial da União** de 5/3/2002, Seção 1, p. 15.

_____. Parecer CNE/CP 009/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Despacho do Ministro em 17/1/2002, publicado no **Diário Oficial da União** de 18 de janeiro de 2002, Seção 1, p. 31.

_____. Parecer CNE/CES N. 28/2001, de 02 de outubro de 2001. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Publicado no **Diário Oficial da União** de 18 de janeiro de 2002, Seção 1, p. 31.

_____. Parecer CNE/CES N. 1302/2001, de 06 de novembro de 2001. Estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Matemática, Bacharelado e Licenciatura. Publicado no **Diário Oficial da União** de 5/3/2002, Seção 1, p. 15.

_____. Resolução CNE/CP 1, DE 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. CNE. Resolução CNE/CP 1/2002. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 31. R

_____. Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. CNE. Resolução CNE/CP 2/2002. **Diário Oficial da União**, Brasília, 4 de março de 2002. Seção 1, p. 9.

_____. Resolução CNE/CES 3, de 18 de fevereiro de 2003. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Matemática. CNE. Resolução CNE/CES 3/2002. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 de fevereiro de 2003. Seção 1, p. 13

_____. Resolução CNE/CP 9, DE 05 de dezembro de 2007. Reorganização da carga horária mínima dos cursos de Formação de Professores, em nível superior, para a Educação Básica e Educação Profissional no nível da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 05 de dezembro de 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pcp009_07.pdf>. Acesso em: 02 de fev 2015.

_____. Ministério da Educação. Lei N. 9.394/96, de 20/12/1996- Estabelece Diretrizes e Bases para a Educação Nacional. Leis Básicas da Educação. **Ministério da Educação**. Ceará: SEDUC, 1997, p. 15-42

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Seção 1, Edição Extra, 26/6/2014, Página 1

_____. Lei Nº 11.502, de 11 de Julho de 2007. **Presidência da República**. Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 11 de julho de 2007.

_____. Senado Federal. **Plano Nacional de Educação**. BRASÍLIA. Senado Federal: UNESCO, 2001. 186p.

CAMINHA, Pero Vaz. **A CARTA**. Universidade da Amazônia. NEAD- Núcleo de educação a Distância. Belém/Pará, [1500]. Disponível em: <http://www.asser.edu.br/rioclaro/graduacao/pedagogia/docs_professor/Pero-Vaz-de-Caminha-A-Carta.pdf> Acesso em: 29/12/2014.

CEARÁ, CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. **Câmara de Educação Superior e Profissional**. Parecer N. 0557/2013. Aprovado em 15 de maio de 2013. Renova o Reconhecimento dos Cursos de Bacharelado em Administração e Licenciatura em Educação Física (...), ofertados pela Universidade Estadual do Ceará – UECE, e dá outras providências. Disponível em:<<http://www.cee.ce.gov.br/phocadownload/pareceres-2013/par0557.2013%20-%20uece%20sinaes.pdf>>. Acesso em: 24 de jan. 2015.

_____. Universidade Estadual do Ceará – UECE. **Conselho Universitário**. Resolução N. 255/CONSU, 10 de agosto de 2000. Cria os Cursos de Licenciatura Plena em Matemática, Física, Química e Ciências Biológicas nas Unidades de ensino da UECE com sede no interior do Estado.

_____. CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. **Câmara de Educação Superior e Profissional**. Parecer N. 0024/2009. Aprovado em 18 de fevereiro de 2009. Reconhece o Curso de Licenciatura Plena em Matemática, da Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central-FECLESC-UECE até 31 de dezembro de 2011, e dá outras providências.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

COSTA. Nelson Lage da; PIVA. Teresa Cristina de Carvalho. **A História da Matemática no Brasil – o desenvolvimento das noções do cálculo, da geometria e da mecânica no século XIX**. In: Livro de Anais do Congresso Scientiarum Historia IV promovido pelo Programa de Pós-Graduação em História das Ciências e das Técnicas e Epistemologia-HCTE / Universidade Federal do Rio de Janeiro/UFRJ, Centro de Ciências Matemáticas e da Natureza/CCMN. Rio de Janeiro, 2011. p. 592-598 Disponível em: <<http://www.hcte.ufrj.br/downloads/sh/sh4/trabalhos/Nelson%20Lage%20A%20HIST%20C3%93RIA.pdf>> Acesso em: 12 fev., 2015.

CURY, Helena Noronha. A formação dos formadores de professores de matemática: quem somos, o que fazemos, o que podemos fazer?. In: Cury, H.N. (Org.). **Formação de professores de matemática: uma visão multifacetada**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.p. 11-28.

FACULDADE DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS E LETRAS DO SERTÃO CENTRAL. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática**. UECE/FECLESC. VOL. I, 78 p., Quixadá. 2012.

FERNANDES, George Pimentel; MENEZES, Josinalva Estácio. **O movimento da Educação Matemática no Brasil: cinco décadas de existência**. Sociedade Brasileira de História da Educação. SBHE, 2002. Disponível em: <<http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema2/0204.pdf>>. Acesso em: 05 jan., 2015.

FIORENTINI, Dário. A Formação Matemática e Didático-Pedagógica nas disciplinas da Licenciatura em Matemática. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas n. 18, p. 107-115, junho. 2005.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. 23. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GATTI, Bernardete A.;NUNES, Marina Muniz R. (Orgs). **Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas** São Paulo: FCC/DPE, 2009.

GAUTHIER, Clermont. et. al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Ed.UNIJUÍ, 1998.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar Projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo : Atlas, 2002.

GONDRA, José Gonçalves; SCHUELER, Alessandra. **Educação, poder e sociedade no império brasileiro**. São Paulo: Cortez, 2008.

IBGE. **Noções Básicas de Cartografia**. Rio de Janeiro, 1998.

Disponível

em:

<http://www.ibge.gov.br/home/geociencias/cartografia/manual_nocoas/nocoas.pdf>

p://www.ibge.gov.br/home/geociencias/cartografia/manual_nocoas/nocoas.pdf>.
Acesso em: 29 dez., 2014.

INEP. **Censo Escolar da Educação Básica 2013: resumo técnico**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. – Brasília: O Instituto, 2014. 39 p.

LAKATOS, Eva Maria e MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LAZZARINI, Sérgio Giovanetti. **Estudos de caso: aplicabilidade e limitações do método para fins de pesquisa**. Economia & empresa, v. 2, n. 4, p. 17-26, out/dez 1995.

MENDES, E.G. **A geografia cearense e a formação dos primeiros licenciados: relato sobre a Faculdade Católica do Ceará (1947-1957)**. Revista GeoUECE - Programa de Pós-Graduação em Geografia da UECE. Fortaleza/CE, v. 2, nº 1, p. 80-91, jan./jul. 2013. Disponível em: <<http://seer.uece.br/geouece>>

PATATIVA DO ASSARÉ. **O retrato do sertão**. Disponível em: <<http://opovonalutafazhistoria.blogspot.com.br/2011/06/o-retrato-do-sertao-patativa-do-assare.html>>. Acesso em 12 de fev. 2016.

POMBAL, MARQUÊS DE. **Carta ao Sobrinho, Governador do Maranhão, Joaquim de Melo e Póvoas**. p. 649-656. In: Isócrates et al. Conselhos aos Governantes. Brasília: Senado Federal, 1998. Vol. 15. 841. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/13663266-Marques-de-pombal-carta-ao-sobrinho-governador-do-maranhao-joaquim-de-melo-e-povoas.html>>. Acesso em 12 de fev. 2016.

PONTELO, Luiza Santos. **Título: Cartografia das relações de saber/poder, na formação de professores de matemática, nas universidades públicas de Fortaleza**. Defesa em 2009. 140 p. Dissertação apresentada como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação pelo Curso de Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Estadual do Ceará – UECE. Fortaleza, 2009.

PRATES, Tatiana Alves. **A escola Naval. Revista de Villegagnon**. 2010. Disponível em:< www.mar.mil.br/en/REVISTA_VILLEGAGNON_2010.pdf>. Acesso em: 02 de fev., 2015.

RAMOS, Graciliano. **Vidas Secas**. 98. Ed. Rio de Janeiro: Record, 2005.

SAD, Lígia Arantes; SILVA, Circe Mary da. **Vestígios do ensino de cálculo diferencial e integral na escola politécnica do Rio de Janeiro (1874-1885)**. In:

NOBRE, Sergio; BERTATO, Fábio; SARAIVA, Luis (Eds). *Anais/Atas do 6º Encontro Luso-Brasileiro de História da Matemática*. Natal, RN: Sociedade Brasileira de História da Matemática(SBHMat), 2014. Disponível em: <<https://books.google.com.br/books?isbn=8585701102>> Acesso em: 02 jan., 2015.

SANTOS, Fernanda. **O Colégio da Bahia e o Projecto Educativo da Companhia de Jesus no Brasil Colonial**. In: *Revista Brasileira de História das Religiões*. Maringá (PR) v. III, n.9, jan/2011. ISSN 1983-2859. Disponível em: <<http://www.dhi.uem.br/gtreligiao/pub.html>> Acesso em: 04 jan., 2015.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SHAKESPEARE, William. **A trágica História de Hamlet príncipe da Dinamarca (1603)**. Edição Ridendo Castigat Mores. Jun./2000. Disponível em: <ebooksbrasil.com> Acesso em: 06 mar., 2015.

SILVA, Circe Mary da. **Formação de professores e pesquisadores de matemática na faculdade nacional de filosofia**. *Cadernos de Pesquisa*, n. 117, novembro/ 2002. Disponível em: < www.scielo.br/pdf/cp/n117/15554.pdf>. Acesso em: 12 fev., 2015.

SILVA, Clovis Pereira da. **As escolas Jesuítas no Brasil e a reforma da Universidade de Coimbra em 1772**. In:_____ *A Matemática no Brasil: Uma História de seu Desenvolvimento*. 2. Ed. Curitiba: Ed. UFPR, 1992. Disponível em: < <http://www.accefyn.org.co/PubliAcad/Clovis/Clovispdf/2.pdf>> Acesso em: 27 de jan., 2015.

SOARES, Flávia dos Santos. **Instrução Pública e Docência de Matemática no Brasil nos séculos XVIII e XIX**. In: *O Professor de Matemática no Brasil (1759-1879): aspectos históricos*. Rio de Janeiro, 2007. 172p. Tese de Doutorado - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Disponível em: < <http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/acessoConteudo.php?nrseqoco=32444>>. Acesso em: 06 jan. 2015.

TANURI, Leonor Maria. **História da formação de professores**. *Revista Brasileira de Educação*. Mai/Jun/Jul/Ago, 2000, N. 14.

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

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho Docente- Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 3. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARA-UECE. **Projeto de Pesquisa Cartografia das Relações de Saber/Poder dos Professores das Licenciaturas**. Coordenador: Prof. Dr. Antonio Germano Magalhães Junior. Fortaleza: CE, Jun. 2014.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS-UNICAMP. Grupo de Estudos e Pesquisas. "História, Sociedade e Educação no Brasil". Faculdade de Educação. **O Manifesto Dos Pioneiros Da Educação Nova (1932)**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, N. especial, p.188–204, ago. 2006 - ISSN: 1676-2584. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf> Acesso em: 25 fev., 2015.

Universidade Estadual do Ceará. **Plano de Desenvolvimento Institucional**. 170 p. Comissão de Sistematização do Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI (2012–2016): Ana Augusta Ferreira de Freitas, Célia Maria de Souza Sampaio, Fátima Maria LeitãoAraújo, Hidelbrando dos Santos Soares e Marcos, Antonio Paiva Colares. Fortaleza: EdUECE, 2014.

Universidade Estadual do Ceará. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Matemática modalidade Licenciatura Plena**. UECE, 57 p., Fortaleza. 2007.

VEIGA, Ilma P. Alencastro (Org.). **Projeto Político-Pedagógico da escola- uma construção possível**. 27. ed. Campinas, SP: Papirus, 2010, p.11-35.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a Educação**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosario Genta. **História da profissão docente no Brasil: representações em disputa**. São Paulo: Cortez, 2009.

APÊNDICES

APÊNDICE A-

Roteiro de Entrevista a ser realizada com os professores das disciplinas pedagógicas dos cursos e Licenciatura em Matemática do campus do Itaperi- UECE e FECLESC.

PERFIL DO PROFESSOR:

- Fale um pouco sobre você (Nome, Disciplina que leciona, tipo de vínculo empregatício com a Universidade (Efetivo, temporário).
- Possui quanto tempo de serviço no Magistério? E quanto tempo no ensino superior?

DADOS SOBRE A FORMAÇÃO:

- Fale um pouco sobre sua formação (inicial e continuada)
- O que o(a) levou a escolher a docência?
- Qual a sua trajetória na profissão docente?
- Qual sua relação com a disciplina que leciona?
- Há quanto tempo você leciona esta disciplina?
- Qual sua formação específica para lecionar essa disciplina?

DADOS SOBRE OS SABERES:

- Que saberes de sua vida pessoal, familiar, social você traz para a docência e aplica em suas atividades profissionais?
- Como você percebe a Formação do aluno da Licenciatura em Matemática da UECE?
- Que contribuições à disciplina que você leciona oferecem ao aluno da Licenciatura em Matemática?
- Que conhecimentos você considera imprescindíveis ao futuro professor de matemática da Educação Básica?
- Como a disciplina que você leciona atende as premissas da legislação no que concerne as Diretrizes Curriculares dos cursos de Licenciatura em Matemática?

DADOS SOBRE AS PRÁTICAS:

- Como é feito o planejamento da disciplina? A escolha dos conteúdos a serem trabalhados, dos recursos a serem utilizados?
- Que métodos avaliativos você utiliza em sala de aula?
- Você realiza em sala reflexões sobre a aplicabilidade na educação básica, dos conhecimentos ministrados na disciplina em que leciona?
- Como se dá o registro das aulas? Como é feito?

APÊNDICE B-

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

PESQUISA: CARTOGRAFIA DOS SABERES DOCENTES DOS PROFESSORES DAS DISCIPLINAS DO EIXO DE INTEGRADOR DE PRÁTICAS E ESTÁGIO NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA DA UECE- CAMPUS DO ITAPERI E FECLESC

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Estamos desenvolvendo uma pesquisa intitulada **Cartografia dos Saberes Docentes dos professores das disciplinas do Eixo de Práticas e Estágio nos cursos de Licenciatura em Matemática da UECE- Campus do Itaperi e FECLESC**. Temos como objetivo Cartografar o percurso formativo, as práticas e os saberes dos professores das disciplinas de formação pedagógica das Licenciaturas em Matemática da UECE- Campus do Itaperi e FECLESC-Quixadá. O conteúdo será gravado em áudio, as gravações serão usadas exclusivamente para análise dos dados. O foco serão os professores dos cursos de Matemática da UECE- Campus do Itaperi e FECLESC. Informamos que a pesquisa não lhe trará nenhum ônus e que você tem a liberdade para participar ou não da pesquisa, sendo-lhe reservado o direito de desistir da mesma no momento em que desejar, sem que isto lhe acarrete qualquer prejuízo. Informamos também que não haverá divulgação personalizada das informações, que você não receberá qualquer espécie de reembolso ou gratificação devido à participação neste estudo e que terá o direito a uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Se necessário, pode entrar em contato com o responsável pela pesquisa, Dayslania Fernandes Ribeiro, pelos telefones (XX) XXXXX XXXX ou e-mail: XXXXXXXXXXXXXX.

Assinatura do Responsável pela Pesquisa

(destacar)

Tendo sido informado (a) sobre a pesquisa **Cartografia dos Saberes Docentes dos professores das disciplinas do Eixo de Práticas e Estágio nos cursos de Licenciatura em Matemática da UECE- Campus do Itaperi e FECLESC**, concordo em participar da mesma de forma livre e esclarecida.

Nome: _____

Assinatura: _____

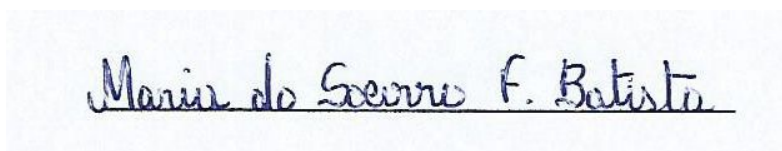
_____, _____ de _____ de _____.

ANEXOS

ANEXO A- DECLARAÇÕES DE REVISÃO E DE NORMALIZAÇÃO**DECLARAÇÃO DE CORREÇÃO DO PORTUGUÊS**

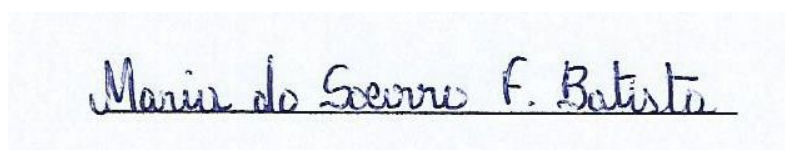
Declara-se, para constituir prova junto aos órgãos interessados, que, por intermédio do profissional infra-assinado, foi procedida a correção gramatical e estilística da Dissertação intitulada **Cartografia dos Saberes, Práticas e Formação dos Professores das Disciplinas do Eixo de Práticas e Estágio nos Cursos de Licenciatura em Matemática da UECE- Campus do Itaperi e FECLESC**, de autoria de Dayslania Fernandes Ribeiro, razão por que se firma a presente Declaração, a fim de que surta os efeitos legais, nos termos do novo acordo Lusófono, vigente desde 1º de janeiro de 2009.

Quixadá-CE, 27 de julho de 2016.

A rectangular box containing a handwritten signature in blue ink. The signature reads "Maria do Socorro F. Batista" and is written in a cursive, flowing style.**DECLARAÇÃO DE NORMALIZAÇÃO**

Declara-se, para constituir provas junto aos órgãos interessados, que, por intermédio do profissional infra-assinado, foi procedida a Normalização da Dissertação intitulada **Cartografia dos Saberes, Práticas e Formação dos Professores das Disciplinas do Eixo de Práticas e Estágio nos Cursos de Licenciatura em Matemática da UECE- Campus do Itaperi e FECLESC**, de autoria de Dayslania Fernandes Ribeiro, razão por que se firma a presente Declaração, a fim de que surta os efeitos legais, nos termos das Normas vigentes decretada pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

Quixadá-CE, 27 de julho de 2016.

A rectangular box containing a handwritten signature in blue ink. The signature reads "Maria do Socorro F. Batista" and is written in a cursive, flowing style.