

Qualidade e Políticas Públicas na Educação 7

Marcia Aparecida Alferes
(Organizadora)



Atena
Editora

Ano 2018

Marcia Aparecida Alferes
(Organizadora)

Qualidade e Políticas Públicas na Educação

7

Atena Editora
2018

2018 by Atena Editora

Copyright © da Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação e Edição de Arte: Geraldo Alves e Natália Sandrini

Revisão: Os autores

Conselho Editorial

- Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Profª Drª Deusilene Souza Vieira Dall’Acqua – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Profª Drª Juliane Sant’Ana Bento – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

Q1 Qualidade e políticas públicas na educação 7 / Organizadora Marcia Aparecida Alferes. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2018. – (Qualidade e Políticas Públicas na Educação; v. 7)

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-7247-014-8

DOI 10.22533/at.ed.148181912

1. Educação e estado. 2. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 3. Prática pedagógica. 4. Professores – Formação.
I. Alferes, Marcia Aparecida. II. Série.

CDD 379.81

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores.

2018

Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

www.atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

No âmbito da presente obra é relevante destacar que a preocupação com a formação de professores é antiga. E que a concepção e as finalidades da formação continuada de professores no Brasil foram mudando ao longo do tempo.

É pertinente afirmar que as políticas educacionais voltadas à formação continuada de professores, são fundamentais e possuem um potencial significativo quando se trata da promoção da melhoria da qualidade da aprendizagem dos alunos.

Deste modo, os artigos deste volume no geral apresentam alguns aspectos legais advindos da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, do Plano Nacional de Educação, da Resolução CNE/CP n.º 01/2002 que institui as Diretrizes Nacionais para a formação de professores e Portaria Ministerial n.º 1.403/2003 que cria a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (a mais utilizada nos artigos) os artigos 61, 62, 63, 64, 65 e 66 tratam da formação dos profissionais da educação e o artigo 67 sobre a sua valorização.

Os saberes do professor também é um tema abordado e de todos os saberes, o saber da experiência se destaca, uma vez que ele é aprendido na prática, na vivência reflexiva do trabalho cotidiano e nos embates com os problemas vividos nos processos das práticas refletidas. Esse conhecimento é unido à ação didática, é prática e teoria ao mesmo tempo. É o que define o professor como autor da sua prática, mediada pelas relações com seus educandos, constrói saberes e redimensiona a teoria.

Marcia Aparecida Alferes

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
A EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO NA FORMAÇÃO DOCENTE	
<i>Flaviani Souto Bolzan Medeiros</i>	
<i>Jaqueline Sabrini Carvalho Cunha</i>	
<i>Andreia Ines Dillenbourg</i>	
DOI 10.22533/at.ed.1481819121	
CAPÍTULO 2	18
A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM AMBIENTE DE CIBERCULTURA E SUAS DEMANDAS PARA AS POLÍTICAS PÚBLICAS	
<i>Valter Pedro Batista</i>	
<i>Lucila Pesce</i>	
DOI 10.22533/at.ed.1481819122	
CAPÍTULO 3	32
A FORMAÇÃO DOCENTE E O PAPEL DA TECNOLOGIA NA CONSTRUÇÃO DOS SABERES DOCENTES	
<i>Rosely Cândida Sobral</i>	
<i>Denise Rosana da Silva Moraes</i>	
<i>Tamara Cardoso André</i>	
DOI 10.22533/at.ed.1481819123	
CAPÍTULO 4	41
A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DOS FORMADORES E O CURRÍCULO DAS LICENCIATURAS PARA A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA	
<i>Maria Célia Borges</i>	
<i>Leonice Matilde Richter</i>	
DOI 10.22533/at.ed.1481819124	
CAPÍTULO 5	56
A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DA ESCOLA E O TRABALHO COM QUESTÕES MORAIS	
<i>Izabella Alvarenga Silva</i>	
<i>Raul Aragão Martins</i>	
<i>Luciana Aparecida Nogueira da Cruz</i>	
DOI 10.22533/at.ed.1481819125	
CAPÍTULO 6	64
A RELAÇÃO ENTRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O ENSINO DE LEITURA E ESCRITA PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	
<i>Miryan Cristina Buzetti</i>	
<i>Maria Piedade R. da Costa</i>	
DOI 10.22533/at.ed.1481819126	
CAPÍTULO 7	72
ABORDAGEM TEMÁTICA: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES DE CIÊNCIA DA NATUREZA A PARTIR DA EPISTEMOLOGIA BACHELARDIANA	
<i>Marinês Verônica Ferreira</i>	
<i>Cristiane Muenchen</i>	
<i>Carlos Alberto Marques</i>	
DOI 10.22533/at.ed.1481819127	

CAPÍTULO 8	82
COACHING EDUCACIONAL: POSSIBILIDADES DE APLICAÇÃO NA GESTÃO ESCOLAR	
<i>Andressa Savoldi de Melo</i>	
DOI 10.22533/at.ed.1481819128	
CAPÍTULO 9	101
COORDENADOR PEDAGÓGICO DA ESCOLA: ATRIBUIÇÕES E DESAFIOS	
<i>Antonio Nilson Gomes Moreira</i>	
<i>Gláucia Mirian de Oliveira Souza Barbosa</i>	
<i>Ana Lúcia Lopes do Carmo</i>	
DOI 10.22533/at.ed.1481819129	
CAPÍTULO 10	115
DILEMAS E PERSPECTIVAS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CRIANÇAS PEQUENAS	
<i>Alice de Paiva Macário</i>	
<i>Víviam Carvalho de Araújo</i>	
DOI 10.22533/at.ed.14818191210	
CAPÍTULO 11	126
DIVERSIDADE, ENSINO DE GEOGRAFIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES	
<i>Hyago Ernane Gonçalves Squiave</i>	
<i>Priscila Braga Paiva</i>	
DOI 10.22533/at.ed.14818191211	
CAPÍTULO 12	134
FORMAÇÃO CONTÍNUA NA PERSPECTIVA DE APRENDIZADO COLABORATIVO PARA PROFESSORES ALFABETIZADORES	
<i>Ivana Ferreira dos Santos</i>	
<i>Cecília Vicente de Sousa Figueira</i>	
<i>Fernanda Barros Ataiades</i>	
<i>Anair Araújo de Freitas Silva</i>	
<i>Érica Giarretta Biase</i>	
DOI 10.22533/at.ed.14818191212	
CAPÍTULO 13	144
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS NATURAIS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: O CASO DA CIDADE DE MARABÁ(PA)	
<i>Airton dos Reis Pereira</i>	
<i>Marinalda Gomes Apinagés</i>	
<i>Maria José Costa Faria</i>	
<i>Rayda Matias Lima</i>	
<i>Vanda Coelho Rêgo</i>	
DOI 10.22533/at.ed.14818191213	
CAPÍTULO 14	152
FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ESTADO CAPITALISTA: VALORIZAÇÃO E OU PRECARIZAÇÃO?	
<i>Raimunda Maria da Cunha Ribeiro</i>	
DOI 10.22533/at.ed.14818191214	

CAPÍTULO 15	167
FORMAÇÃO DOCENTE: HÁ POSSIBILIDADES PARA ALÉM DO INSTITUÍDO?	
<i>Maurício Fagundes</i>	
<i>Silvana Hoeller</i>	
DOI 10.22533/at.ed.14818191215	
CAPÍTULO 16	176
LEIO QUANDO POSSO - PRÁTICAS DE LEITURA ENTRE FUTUROS PEDAGOGOS	
<i>Ezequiel Theodoro da Silva</i>	
<i>Ludimar Pegoraro</i>	
<i>Mariangela Kraemer Lenz Ziede</i>	
DOI 10.22533/at.ed.14818191216	
CAPÍTULO 17	192
NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS COMO PRODUTORAS DE SENTIDOS E SIGNIFICADOS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA	
<i>Marcelo Silva da Silva</i>	
DOI 10.22533/at.ed.14818191217	
CAPÍTULO 18	202
O PIBID ENQUANTO POLÍTICA PÚBLICA DA EDUCAÇÃO E SEUS IMPACTOS PARA A FORMAÇÃO/ATUAÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES INICIANTES	
<i>Ray-Ila Walleska Santos Ferreira Gouveia</i>	
<i>Maria Joselma do Nascimento Franco</i>	
DOI 10.22533/at.ed.14818191218	
CAPÍTULO 19	213
O QUE DIZEM AS PESQUISAS ACADÊMICAS SOBRE A FORMAÇÃO DAS (OS) DOCENTES DA CRECHE?	
<i>Patrícia Maria Reis Cestaro</i>	
<i>Núbia Schaper Santos</i>	
DOI 10.22533/at.ed.14818191219	
CAPÍTULO 20	225
O SISTEMA DE AVALIAÇÃO DO RENDIMENTO ESCOLAR DO ESTADO DE SÃO PAULO – SARESP, COMO INDICATIVO DAS LACUNAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO EM UMA ESCOLA PARTICULAR*	
<i>Karina Machado</i>	
<i>Maria Iolanda Monteiro</i>	
DOI 10.22533/at.ed.14818191220	
CAPÍTULO 21	234
POTENCIALIDADES DA EXTENSÃO UNIVERITÁRIA COMO PARTE DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA: UM ESTUDO DE CASO DA UNESP RIO CLARO E O PEJA	
<i>André Luís Messetti Christofolletti</i>	
<i>Flávia Priscila Ventura</i>	
DOI 10.22533/at.ed.14818191221	
CAPÍTULO 22	242
RANÇOS E AVANÇOS SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO DE SURDOS: DESVELANDO O IMAGINÁRIO SOCIAL DOCENTE	
<i>Márcia Beatriz Cerutti Müller</i>	
<i>Denise Regina Quaresma da Silva</i>	
<i>Zuleika Leonora Schmidt Costa</i>	
DOI 10.22533/at.ed.14818191222	

CAPÍTULO 23	255
REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO PROFISSIONAL A PARTIR DO DESENVOLVIMENTO DE UM PROJETO DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA O ENSINO E APRENDIZADO DA DANÇA NO CONTEXTO ESCOLAR	
<i>Kathya Maria Ayres de Godoy</i> <i>Ivo Ribeiro de Sá</i>	
DOI 10.22533/at.ed.14818191223	
CAPÍTULO 24	268
RELAÇÕES SOCIOPROFISSIONAIS NO CONTEXTO ESCOLAR: SUA COMPREENSÃO PARA EMBASAR PROJETOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA	
<i>Laurinda Ramalho de Almeida</i> <i>Adriana Teixeira Reis</i> <i>Jeanny Meiry Sombra Silva</i> <i>Luana de André Sant'Ana</i>	
DOI 10.22533/at.ed.14818191224	
CAPÍTULO 25	275
SOBRE O PROCESSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: UM OLHAR PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A CONSTRUÇÃO DE UMA IDENTIDADE DOCENTE AUTÔNOMA	
<i>Augusta Teresa Barbosa Severino,</i> <i>Renata Cristina Geromel Meneghetti</i>	
DOI 10.22533/at.ed.14818191225	
CAPÍTULO 26	286
A SINTONIA ENTRE AS DIMENSÕES PRESENCIAL E VIRTUAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR: ANÁLISE DE UMA EXPERÊNCIA INOVADORA	
<i>Luiza Alves Ferreira Portes</i> <i>Luzia Cristina Nogueira de Araujo</i>	
DOI 10.22533/at.ed.14818191226	
SOBRE A ORGANIZADORA	297

SOBRE O PROCESSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: UM OLHAR PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A CONSTRUÇÃO DE UMA IDENTIDADE DOCENTE AUTÔNOMA

Augusta Teresa Barbosa Severino

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita
Filho” – Campus Bauru

Renata Cristina Geromel Meneghetti

Universidade de São Paulo – Campus São Carlos

RESUMO: Este artigo tem por objetivo analisar, dentro da história da educação no Brasil, algumas tendências pedagógicas que se destacaram e que culminaram no entendimento que se construiu acerca da formação de professores, tanto inicial quanto continuada, e da questão da identidade docente autônoma frente aos programas de ensino impostos pelos governos. Neste trabalho, o assunto foi analisado por meio de estudo bibliográfico, revisão teórica sobre o tema. Este estudo teórico permitiu que fossem evidenciados pontos importantes sobre a atuação do professor hoje, tais como: utilização de material didático, dificuldades conceituais e formação continuada. Com isso, propomos uma reflexão sobre a necessidade de se repensar os cursos de formação de professores que, de certa maneira, ainda não contribuem efetivamente para que o professor tenha uma autonomia real, no sentido do domínio conceitual e metodológico, para o trabalho, em especial, com a Matemática.

PALAVRAS-CHAVE: História da educação no Brasil. Formação de professores. Identidade

Docente. Autonomia Real.

ABSTRACT: This article aims to analyze, within the history of education in Brazil, some pedagogical trends that have stood out and culminated in the understanding that was built about teacher training, both initial and continued, and the question of the autonomous teacher identity front education programs imposed by governments. In this work, the subject was analyzed by means of a bibliographical study, theoretical revision on the theme. This theoretical study allowed to highlight important points about the teacher’s performance today, such as: use of didactic material, conceptual difficulties and continuous training. With this, we propose a reflection on the need to rethink the courses of teacher training that, in a way, do not yet effectively contribute to the teacher having a real autonomy, in the sense of conceptual and methodological domain, for work, in special, with Mathematics.

KEYWORDS: History of education in Brazil. Teacher training. Teacher Identity. Real Autonomy.

1 | INTRODUÇÃO

Este artigo é um recorte da dissertação de mestrado intitulada “O projeto EMAI: uma

análise sobre seus pressupostos políticos, filosóficos e pedagógicos e a questão da autonomia”, cujo objetivo geral foi discutir sobre a questão da autonomia de professores que, atendendo ao projeto proposto pelo governo do Estado de São Paulo para o trabalho com a Matemática, utilizavam o material EMAI (Educação Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental) em suas aulas, tanto para o estudo do professor em reuniões de trabalho pedagógico quanto para o trabalho com os alunos, que recebem no início do ano letivo duas apostilas, contendo todas as atividades proposta divididas para os dois semestres. (SEVERINO, 2016).

A formação dos professores que atuam nos anos iniciais circunda especificamente na área da Pedagogia, podendo ser ampliada com cursos e especializações. A partir desse fato, têm sido evidenciados pontos falhos dessa formação do pedagogo no que se refere especificamente à Matemática, objeto central deste estudo, que não lhe permitiram um domínio claro dos conceitos matemáticos para o ensino.

No caso específico da Matemática, mesmo cursando disciplinas como Fundamentos e Metodologia do Ensino de Matemática, não há tempo suficiente para a constituição de um grande repertório de saberes conceituais, epistemológicos e pedagógicos sobre essa área do conhecimento (NACARATO, 2013, p 30).

O déficit na formação do pedagogo para o trabalho com a Matemática está marcado pela dificuldade de compreensão e explanação dos conceitos básicos específicos das séries iniciais e que, por isso, culminam na dependência “cega” ao material didático. E isso, muitas vezes, cria um ciclo de repúdio à Matemática a partir dos professores, passando para os alunos e assim sucessivamente até que a aprendizagem deixe de existir. Para Gomes (2002):

A crença na ideia de uma matemática dogmática apresentada pela maioria dos alunos do curso de Pedagogia, acaba se constituindo num obstáculo epistemológico e este, por sua vez, estimula o surgimento de um outro obstáculo: o didático. Como consequência, o próprio professor pode tornar-se um obstáculo na formação matemática de seus alunos (p. 19).

Por meio dessas reflexões acerca do trabalho com a Matemática nos Anos Iniciais é que se estruturou a necessidade desse artigo como um alicerce teórico que abarca a questão do processo histórico e sua ligação com a questão da autonomia do professor dos anos iniciais, assumindo um modo de pensar que supera a ingenuidade e vê no professor uma das fontes da mudança. Na verdade, entende que para a mudança o professor precisa de uma formação que lhe dê suporte reflexivo para a prática e para a construção de uma identidade docente autônoma, num cenário educacional de desconstrução da identidade em favor da obediência aos comandos, teóricos e metodológicos dos projetos impostos que são distantes da realidade de cada escola.

2 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A investigação se deu por meio de estudo bibliográfico, evidenciando pontos referentes à história da educação no Brasil, à formação de professores e à questão identidade docente autônoma.

O ponto de partida para a elaboração do tópico foram os aspectos relevantes da história da educação no Brasil, apresentando algumas tendências pedagógicas que alicerçaram a educação no país de modo geral, em seus diferentes aspectos: formação de professores, prática pedagógica e a questão da autonomia docente frente às imposições de programas e materiais didáticos do governo, como, por exemplo, o projeto EMAI que foi analisado na dissertação de mestrado da qual foi retirado esse recorte.

Esse projeto foi implantado na rede estadual de São Paulo em 2013 para o trabalho nos Anos Iniciais com a Matemática, visando atender alunos do 1º ao 5º ano e subsidiando os professores em três aspectos: currículo, formação de professores e avaliação. Na verdade, é um projeto que funciona como base para estudo dos professores que discutem e verificam os procedimentos de resolução das atividades nos estudos comandados pela Coordenadora Pedagógica da unidade (SEVERINO, 2016).

Assim, o levantamento historiográfico foi feito a partir de um olhar analítico e crítico, mesmo que modo superficial na construção desse recorte, na busca de informações que qualificassem os questionamentos que foram desenrolando-se por meio das elaborações e revisões textuais na construção dos pontos centrais da carreira docente: formação e prática pedagógica desse professor que não domina os conceitos básicos do ensino das diferentes disciplinas do currículo, em especial da Matemática, e que dependem do material didático como, na maioria das vezes, o único recurso para o trabalho em sala de aula.

3 | O PROCESSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: ALGUMAS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Para o breve delinear desse processo histórico da educação no Brasil e o desenrolar das tendências pedagógicas foram apontadas algumas tendências que abarcam e sustentam a prática pedagógica no decorrer da história. Desse modo, a primeira tendência evidenciada aqui é a tradicional que foi se delineando a partir das práticas jesuíticas para catequizações indígenas e da missão de convertê-los ao catolicismo. Sendo mais fortemente marcada com a publicação o *Ratio Studiorum*, um documento inspirado no padrão europeu de educação que enfatizava o controle da educação na colônia: cultura, língua, religião e costumes europeus (SAVIANI, 2008).

Para Loss (2016), o processo de colonização do Brasil se deu para possibilitar a exploração do país, como estratégia econômica, sendo, portanto, necessário um processo de aculturação, de domesticação dos povos indígenas para que cedessem espaço aos colonizadores.

Com a criação dos primeiros colégios a imposição de tradições estrangeiras por meio de professores (padres jesuítas) que tinham, em sua formação, a absorção de conceitos e procedimentos de ensino como verdades absolutas, se deu de maneira mais intensa desde a primeira infância. Esses colégios utilizavam o modo parisiense de ensino que era composto por três aspectos básicos: a divisão dos alunos em classes, a realização de exercícios escolares e o incentivo ao trabalho escolar.

A organização das classes dava-se pela reunião de alunos aproximadamente da mesma idade e com o mesmo nível de instrução aos quais se ministrava um programa previamente fixado composto por um conjunto de conhecimentos proporcionais ao nível dos alunos, sendo cada classe regida por um professor. Os exercícios escolares tinham como objetivo mobilizar, no processo de aprendizagem, as faculdades do aluno [...] (SAVIANI, 2008, p. 52).

Assim, foram sendo sistematizadas as regras dos colégios para uniformização do ensino, através de programas já fixados pelo governo, que consistia basicamente na repetição da lição, da premiação aos acertos e castigo aos erros. Entretanto, firma-se aí uma ampla divisão entre o ensino dos filhos dos colonos e dos indígenas, sendo os professores um instrumento de imposição da ideologia dominante.

No decorrer desse período houveram alguns avanços na educação, como o Alvará de 28 de junho de 1759, que determinou “[...] o fechamento dos colégios jesuítas introduzindo-se as aulas régias a serem mantidas pela Coroa” (SAVIANI, 2008, p. 82), mas havia dificuldade de encontrar professores capacitados, sendo, somente em 1772, uma modificação mais efetiva na instrução pública até a universidade e o investimento em salário dos profissionais da educação, sendo, portanto, necessário um incentivo maior na formação dos professores.

Com a vinda da família real para o Brasil em 1808, o Brasil passou por uma nova fase nas ideias pedagógicas oriundas do pombalismo, de base liberal e laica. E, essas ideias intensificaram-se ainda mais com a Independência em 1822, já que haveria a necessidade de um sistema educacional que gerenciasse a instrução pública no país.

Por Decreto baixado em 3 de junho de 1823, Dom Pedro I convocou a Assembleia Nacional Constituinte e Legislativa. No discurso de inauguração e instalação dos trabalhos da Assembleia Constituinte, o imperador destacou a necessidade de uma legislação especial sobre instrução pública (SAVIANI, 2008, p. 119).

Entretanto, não há mudança efetiva no modo como se processava o ensino, que continuava de modo tradicional e mecânico. Em 1854, as propostas de Couto Ferraz ganharam força no cenário educacional brasileiro e versavam sobre a obrigatoriedade do ensino para todas as crianças livres e a continuidade do segundo grau. O ensino teria como foco: a leitura, escrita e gramática, na instrução moral e religiosa e, para

a matemática especificamente, seria o ensino da aritmética e o sistema de pesos e medidas de cada município (SAVIANI, 2008). A formação dos professores nesse período acontecia nas Escolas Normais.

Com a reforma Leôncio de Carvalho de 1879 fala-se pela primeira vez sobre o ensino intuitivo, como uma primeira tentativa de afastar-se do método tradicional, baseado nas lições de coisas, ou seja, na manipulação de materiais concretos, de materiais didáticos como suporte físico essencial para professores e alunos. Para Valente (2012) esse ensino intuitivo, no que se refere especificamente à Matemática levava em conta a Lição de Coisas.

Assim, cada número, tratado inicialmente de modo oral, será gravado nas mentes infantis, associando-o sempre às coisas. As *coisas* darão lições sobre os números. Na nova vaga pedagógica do ensino intuitivo *número* continua sendo indicador de quantidade, do mesmo modo que em tempos anteriores, caracterizados como sendo de uma pedagogia tradicional. Mas, esse indicador de quantidades, na nova pedagogia intuitiva deve ser ensinado logo de início, na contagem de coisas da vida cotidiana. E elas têm que ter natureza que toque os sentidos do aprendiz: *uma quantidade a ser sentida* (p. 1422).

Entretanto, essa ampliação na visão do ensino e da aprendizagem, não promoveu uma transformação efetiva. Na verdade, a educação continuou um caos absoluto, mesmo com a tentativa, em 1890, da criação das “escolas modelo” anexas às escolas normais de formação de professores. Isso, porque, o ensino continuava elitizado e não se discutia a questão da educação da população pobre do país.

Foi somente em 1920, com Sampaio Dória, que se cogitou a possibilidade de resolver o problema do analfabetismo no Brasil, dando às crianças mais pobres uma chance de estudar.

Esse processo alterou a instrução pública em vários aspectos como a ampliação de rede de escolas; o aparelhamento técnico-administrativo; a melhoria das condições de funcionamento; a reformulação curricular; o início da profissionalização do magistério; a reorientação das práticas de ensino; e, mais para o final da década, a penetração do ideário escolanovista (SAVIANI, 2008, p. 175-177).

Observa-se aí uma referência à profissionalização do magistério e uma possível reorientação das práticas de ensino a partir dos ideais escolanovistas, que acabaram incorporando o ensino intuitivo. Os mais radicais, inclusive, formaram partidos socialistas que propunham uma separação radical entre igreja e escola, exigindo uma educação para todos, desde a alfabetização até a formação profissional.

Foi por volta de 1930, com a criação do Ministério da Educação e da Saúde, que as mudanças foram mais efetivas. Em 1932, com a publicação do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” há uma ênfase maior nos ideais da Escola Nova, contrários ao ensino tradicional; e especificamente a ênfase na formação dos professores em nível universitário.

Se a escola tradicional mantinha o indivíduo na sua autonomia isolada e estéril, a

nova educação, embora pragmaticamente voltada para os indivíduos e não para as classes, fundando-se sobre o princípio da vinculação da escola com o meio social, forma para a cooperação e solidariedade entre os homens (SAVIANI, 2008, p. 244).

Com essa nova proposta a escola torna-se o meio de ligação entre o indivíduo que aprenderá virtudes e moral; e o meio social. A garantia desse ensino será de responsabilidade do Estado e a criança será o centro do processo de ensino e aprendizagem com foco no processo espontâneo de acordo com a individualidade biológica e psicológica da cada criança.

Entre 1942 e 1946, o então ministro Gustavo Capanema empreendeu esforços para instituir uma nova estrutura educacional que abarcasse principalmente a formação técnica, por isso criou o SENAI, o SENAC, o Ensino Agrícola, o Ensino Comercial e o Ensino Industrial, apontando novamente para a necessidade da união com a Igreja Católica e seu ensino tradicional.

Nesse momento histórico, ainda surgem três tendências pedagógicas: a primeira denominada “liberal-idealista”, representada por Júlio de Mesquita Filho, que apresentava a educação moral como princípio básico da constituição do homem; a segunda denominada “liberal-pragmatista”, representada por Anísio Teixeira, que apresentava o movimento da Escola Nova como foco principal; e a terceira denominada “tendência socialista”, representada por Florestan Fernandes, que apresentava a busca pela compreensão da educação como fonte de mudança a partir dos condicionantes sociais. E, foi a terceira tendência que mais aproximou as discussões do cenário educacional ao povo brasileiro (SAVIANI, 2008).

Na década de 1960, Paulo Freire trouxe para as discussões a pedagogia progressista, a partir da educação de jovens e adultos, fortalecendo ainda mais o movimento em defesa de uma educação pública e de qualidade para o povo, trazendo à tona a necessidade de melhor formação para os professores. Foi com a publicação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, publicada em 1961, que ampliou-se ainda mais essas discussões.

O governo passou a incentivar a formação de jovens e adultos, entretanto, isso gerou uma contradição ideológica entre a intenção do governo de obter mais eleitores e a luta pela liberdade de pensamento e pela elevação cultural das massas trabalhadoras. Para Freire (1987) haveria uma contradição se por acaso os opressores defendessem e praticassem uma educação libertadora. Desse modo, a prática pedagógica está, em qualquer tempo, imbricada de ideologia e a ideologia só existe de sujeito para sujeitos, sendo o homem, portanto, um ser ideológico e a história um sistema em movimento impulsionado pela luta de classes.

A partir de 1970 surgem as tendências críticas de educação, como a “crítico-reprodutivista”, representada por Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron, Louis Althusser, Christian Baudelot e Roger Establet, que trataram de pontuar a educação a partir dos condicionantes sociais e econômicos, colocando a escola como reprodutora das condições socioeconômicas do país. Essa tendência auxiliou na resistência

ao autoritarismo, na crítica ao tecnicismo e certa autonomia frente às relações de imposição, porém não avançou em termos educacionais e na questão da formação de professores, pois foi uma crítica que não apresentou mudanças efetivas (SAVIANI, 2008).

Nesse sentido, as contribuições de Paulo Freire foram mais efetivas, pois este propunha uma educação revolucionária.

[...] a ser praticada pela liderança revolucionária se faz com intencionalidade. Educador e educandos (liderança e massas), cointencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvelá-la e, assim, criticamente conhecê-la, mas também no de recriar este conhecimento (FREIRE, 1987, p. 37).

Nessa vertente crítica, apresenta-se ao cenário educacional brasileiro a pedagogia “crítico-social dos conteúdos” de inspiração marxista, representada por José Carlos Libâneo, que aponta para a democratização da escola pública e para a difusão dos conteúdos ligados à realidade social, mas, para tanto, o professor precisaria necessariamente dominar os conteúdos, os conceitos e a metodologia de ensino, já que um depende do outro para que seja uma educação de qualidade.

A “pedagogia histórico-crítica”, representada por Dermeval Saviani, também traz a ênfase nos conteúdos e na reflexão acerca da sociedade, da luta de classes e da inspiração marxista como fonte crítica de conhecimento. Baseada na psicologia histórico-cultural de Vygotsky caracteriza-se por trabalhar por uma sociedade democrática, por meio de uma educação política. Sendo que, o professor exerce um papel fundamental na formação crítica do indivíduo (SAVIANI, 2008).

O cenário educacional atual é profundamente marcado por essas tendências que sustentam o que se entende por formação de professores e sua atuação como ponto essencial de ligação entre indivíduo e sociedade. Assim, após essa breve explanação acerca desses contextos históricos e políticos, seguem algumas considerações referentes especificamente à formação de professores na tentativa de construção de uma identidade docente autônoma diante das imposições ideológicas referentes ao ensino e a aprendizagem.

3.1. Formação de professores e a construção de uma identidade docente autônoma

A partir dessas reflexões sobre a história da educação no Brasil vão delineando-se aspectos referentes à construção histórica de uma formação deficitária dos professores das séries iniciais, impedindo que ensino e aprendizagem efetivos. Para a Matemática, em especial, observa-se um grande problema na formação do Pedagogo: a insuficiência de compreensão conceitual e metodológica. “Isso justifica, muitas vezes, que a própria opção pelo curso seja determinada pela inexistência de matemática em sua grade curricular” (GOMES, 2002, p. 364-365).

Torna-se, portanto, fundamental que os cursos de Pedagogia hoje sejam revistos e que os cursos de formação continuada possam atuar como uma evolução na prática e na reflexão sobre o contexto social, político e filosófico por parte do professor. A adaptação a este mundo profundamente tecnológico e científico impõe para a escola e para o professor um novo desafio: se adequar ao tempo e ainda trabalhar com os conteúdos historicamente acumulados. Esse enfrentamento constante recai sobre o fato de que nem a escola e nem os professores estão preparados para o desafio de formar os alunos para a participação efetiva na sociedade.

É imprescindível que a construção da identidade docente seja cotidiana, em parceria com a formação continuada. Ou seja, mediante momentos de estudo e reflexão que privilegiem o conhecimento do conceito e das possibilidades metodológicas de desenvolvimento dele.

O objetivo aqui não é apenas a crítica aos cursos de formação de professores, mas também evidenciar que é necessária uma transformação curricular que priorize a teoria e a prática, de modo simultâneo, na formação inicial. E para os professores já formados a possibilidade seria um investimento maior nos cursos de formação continuada que privilegiem a superação das lacunas deixadas por uma formação deficitária, em especial para a Matemática.

Assim, um curso de formação continuada que considere necessidades de autonomia do professor para a implementação de uma proposta de ensino que possa ser significativa para a comunidade em que a escola está inserida, precisa caracterizar os processos de socialização secundária que se dão no interior dessa escola, visando propiciar mecanismos nos quais esses processos ocorram segundo um movimento dialético, capaz de produzir uma identidade autônoma [...] (MONTEIRO, 2006, p. 70-71).

Entende-se, portanto, que existe a necessidade de uma proposta de ensino que seja significativa para aquela comunidade, para aquela escola determinada que acabam assumindo um projeto do governo, como no caso do projeto EMAI, que desconsidera a realidade e impõe um programa pronto que, na maioria das vezes, é ineficaz diante das necessidades de formação do professor e da turma.

A formação continuada precisa ser um movimento dialético em que o professor que ensina torna-se o aprendiz, por meio de estratégias de raciocínio e de ampliação conceitual, em busca de uma autonomia real para ensinar e buscar novos conhecimentos, para um crescimento pessoal e profissional que culmine na construção de uma identidade docente autônoma e crítica frente às imposições cotidianas.

Para Martins (2002) o exercício da autonomia está diretamente relacionado à construção da democracia, portanto, é um direito real de decisão sobre aquilo que promoverá a continuidade dela.

[...] a autonomia real passa ser um alicerce necessário aos professores para lutar por soluções para os problemas que envolvem o cenário educacional atual. Além disso, é necessária para a sensibilidade de se relacionar com os pares e com os alunos de modo a ampliar os conhecimentos e atitudes favoráveis à educação e à

Para o professor, a autonomia está imbricada na construção da totalidade do fazer pedagógico, isto é, no planejamento, na execução e na avaliação das próprias atividades.

A autonomia a ser construída é aquela que pode transformar o professor de um mero prestador de serviço na escola para um profissional consciente, capaz de construir coletivamente um currículo e geri-lo de maneira democrática e responsável, visando ao desenvolvimento da sociedade da qual faz parte (MONTEIRO, 2006, p. 72).

Enfatiza-se aqui, portanto, uma autonomia que seja real, que possa transformar sua atuação profissional em um meio para a construção de uma prática consciente e crítica, uma vez que, uma formação deficitária apenas dá ao professor a sensação de autonomia e conduz a uma dependência cega ao material didático que, muitas vezes, apresenta conceitos errados.

Abaixo apresenta-se uma tabela, como um exemplo do déficit no conhecimento matemático dos alunos das séries iniciais, indicando os resultados, no ano de 2013, das crianças do 5º ano, de uma escola “X” do interior do Estado de São Paulo. Apesar de ser um exemplo isolado, mostra que a Matemática é uma dificuldade nessa escola em questão, mesmo com a utilização do projeto EMAI durante todo o ano de 2013.

IDESP 2013 - INDICADORES DA ESCOLA

	INDICADORES DE DESEMPENHO		INDICADOR DE DESEMPENHO	INDICADOR DE FLUXO	IDESP 2013
	LÍNGUA PORTUGUESA	MATEMÁTICA			
5º ANO EF	4.828	3.6783	4.25	0.9794	4.16
9º ANO EF					
3ª SÉRIE EM					

Tabela 1 - Indicadores de desempenho (IDESP, 2013)

Fonte: <http://saesp.fde.sp.gov.br/2013/#>

Quando se compara o desempenho dos alunos em Matemática ao desempenho em Língua Portuguesa nessa avaliação externa (SARESP), fica claro que a Matemática ainda é a maior dificuldade dos alunos, pois para que se chegue à nota 10 ainda há um longo caminho a percorrer. Mesmo não sendo possível especificar as causas desses resultados insatisfatórios diante da totalidade que se espera das escolas brasileiras, fica evidente que existem dificuldades conceituais, ainda que haja apoio no projeto EMAI.

Na verdade, mesmo que o objetivo aqui não seja analisar os resultados das avaliações externas, mostrou-se importante evidenciar, como exemplo de tudo o que foi exposto, que o ensino da Matemática ainda é um entrave na educação, especialmente nas séries iniciais, não só daquela escola em si, mas de todo o Brasil, que vivenciam a implantação das diversas propostas do governo para o ensino.

Para Curi (2004, p. 20) nos cursos de formação de professores polivalentes

(pedagogos):

[...] salvo raras exceções, dá-se mais ênfase ao “saber ensinar” os conteúdos sem preocupação com a sua ampliação e aprofundamento; os cursos de formação de professores polivalentes geralmente caracterizam-se por não tratar ou tratar apenas superficialmente dos conhecimentos sobre os objetos de ensino com os quais o futuro professor irá trabalhar.

Há um domínio superficial dos conceitos e, portanto, uma participação, muitas vezes nula, do professor na elaboração e gestão do currículo escolar e esse seria um importante passo na construção da autonomia do professor, pois não seria, como afirma Monteiro (2006) uma simples lista de conteúdos, mas um projeto com objetivos claros que nortearia a prática dos educadores.

Na verdade, não há autonomia sem a clareza de seu significado e de sua importância para a constituição da identidade docente tão claramente excluída da constituição histórica do Brasil. É preciso que o professor entenda que não é o material didático que modificará a realidade educacional, mas sim a formação inicial aliada a formação continuada que darão a oportunidade de mudança efetiva e a possibilidade da construção de uma autonomia real do professor.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção desse recorte permitiu que fossem evidenciados aspectos relevantes para a reflexão acerca do contexto educacional atual no que se refere à formação de professores e a identidade docente autônoma a partir de um breve panorama histórico. Nesse sentido, entende-se que o professor precisa ter em sua formação saberes indispensáveis à prática pedagógica para que ele seja também um produtor de saber, como aquele que cria possibilidades de discussão e reflexão sobre os diferentes aspectos do cotidiano.

Nesse caminho é preciso que se estruture a prática pedagógica dentro de uma visão de educação que não privilegie somente o professor, como detentor do saber, como no ensino tradicional; nem o aluno como superior ao professor, como no ensino espontaneísta; mas sim que enfatize o saber do professor, o saber dos alunos, o conteúdo, a metodologia, os sentimentos envolvidos, todas as demandas de uma sociedade que se mostra excludente e alicerçada na capacidade de iniciativa para a resolução dos problemas apresentados e da percepção do todo.

Assim, é possível afirmar que uma visão simplista e limitada de educação não permite a reflexão crítica e criativa sobre o mundo, uma vez que colocam em segundo plano o ensino, em que o conhecimento cotidiano básico é colocado como superior ao conhecimento sistematizado e não como o ponto de partida para o trabalho em sala de aula. É fundamental, portanto, a reflexão acerca de todos os movimentos do processo educativo, ao passo que a formação do pedagogo atue para que ele

seja aquele que ensina, que domina os métodos, que entende as necessidades dos alunos e que luta por uma autonomia real dentro de sua identidade docente diante das imposições cotidianas.

5 | AGRADECIMENTOS

As autoras agradecem ao Programa de Pós-graduação de Educação para Ciência da UNESP campus de Bauru, que acolheu este estudo como parte da dissertação de mestrado da primeira autora, sob a orientação da segunda. Estendemos nossos agradecimentos os membros da banca de defesa da referida dissertação.

REFERÊNCIAS

- CURI E. (2004). “Formação de professores polivalentes: uma análise de conhecimentos para ensinar Matemática e de crenças e atitudes que interferem na constituição desse conhecimento”. 278f. Tese (Doutorado em Educação Matemática). Pontifícia Universidade Católica.
- FREIRE P. (1987). “Pedagogia do Oprimido”. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 107p.
- GOMES M. G. (2002). “Obstáculos epistemológicos, obstáculos didáticos e o conhecimento matemático nos cursos de formação de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental”. *Contrapontos*. Ano 2, n. 6, p. 423-437. Itajaí.
- LOSS A. S. (2016). “Anos Iniciais: metodologia para o ensino da matemática”. 2. ed. Curitiba: Appris, 235 p.
- MARTINS A. M. (2002). “Autonomia e Educação: a trajetória de um conceito”. *Cadernos de Pesquisa*, n. 115, p. 207-232.
- MONTEIRO M. A. A. (2006). “Um estudo da autonomia docente no contexto do ensino de ciências nas séries iniciais do ensino fundamental”. 305f. Tese (Doutorado). Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências.
- NACARATO A. M. (org.). (2013). “Práticas docentes em Educação Matemática nos anos iniciais do ensino fundamental”. 1. ed. Curitiba: Appris.
- SAVIANI D. (2008). “História das ideias pedagógicas no Brasil”. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 474 p.
- SEVERINO A. T. B. (2016). “O projeto EMAI: uma análise sobre seus pressupostos políticos, filosóficos e pedagógicos e a questão da autonomia”. 131f. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências.
- VALENTE W. R. (2012). “O que é número? Produção, circulação e apropriação da Matemática Moderna para crianças”. *Bolema*, Rio Claro – SP, v. 26, n. 44, p. 1471-1441.

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-014-8

