

Ajustando um currículo de Licenciatura em Matemática em tempos de diretrizes curriculares para a formação de professores da Educação Básica

Mara Rejane Vieira Osório
Márcia Souza da Fonseca

RESUMO

Este texto problematiza os impactos da reforma realizada pelo Curso de Licenciatura em Matemática (CLM) da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) tendo em vista as exigências das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (DCNs). O estudo deriva da análise do Projeto Político Pedagógico, de entrevistas com professores e coordenador do curso. O foco teórico segue pistas dos estudos foucaultianos sobre governamentalidade. Por este viés, sugerimos pensar a formação inicial do professor como um problema de Estado e as DCNs como uma tecnologia de poder que busca atingir metas e governar condutas dentro de um quadro de prioridades e demandas internas e externas; ou seja, como tecnologia de poder, seus discursos criam e forjam demandas e desejos que tentam se tornar universalmente reconhecidos e legitimados no âmbito da sociedade. Argumentamos que, embora as políticas busquem universalizar as ações, as respostas locais dependem de um conjunto de fatores (cultura dos cursos, formação dos profissionais, envolvimento com a política, posição que ocupa a licenciatura, estrutura e gestão da instituição) que interferem na aplicação da política. No CLM, a dinâmica resultou numa política de ajustes para satisfazer a obrigação oficial: prevaleceram as práticas e estruturas tradicionais, não envolveu discussões coletivas e a parte mais ativa do processo foi um rearranjo na grade curricular, que priorizou o aumento dos saberes da prática em detrimento dos saberes teóricos.

Palavras-chave: Diretrizes Curriculares. Formação de Professores. Matemática.

Adjusting a curriculum of Bachelor's Degree in Mathematics in times of curricular guidelines for primary teachers' training

ABSTRACT

This abstract debates the impacts of reform carried out by bachelor's degree in mathematics (CLM) of the Federal University of Pelotas (UFPEL) having into account the demands of the National Curricular Guidelines for Teachers' Training of Primary Education. The study derives from analysis

Mara Rejane Vieira Osório é Doutora em Educação. Atualmente, é professora do Departamento de Ensino e do PPGE, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas/UFPEL. Endereço para correspondência: Instituto de Ciências Humanas – ICH, Rua Alberto Rosa, 154 – 2º andar, FAE. Várzea do Porto, 96101-770 Pelotas, RS. E-mail: mareos@gmail.com

Márcia Souza da Fonseca é Doutora em Educação. Atualmente, é professora do Departamento de Matemática e Estatística no Instituto de Física e Matemática e do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática. Universidade Federal de Pelotas/UFPEL. Campus Capão do Leão s/n, 96001-970 Pelotas, RS. E-mail: mszfonseca@gmail.com

Recebido para publicação em 1/11/2015. Aceito, após revisão, em 2/09/2016.

of Pedagogical Political Project, interviews with teachers and course coordinators. The theoretical focus follows leads of Foucault studies about governmentality. For this bias, we suggest to think in initial teachers' education as a problem of the state and the DCNs as a technology of power which aims at reaching goals and governing behaviors in a priority framework and internal and external demands; that is, as technology of power, their speeches create and forge demands and wishes which try to become universally recognized and legitimated in the environment of society. We argue that, although the policies aim at universalizing the actions, the local responses depend on a set of factors (culture of courses, professional training, involvement with policy, position which occupies the bachelor's degree, structure and management of institution) which interfere in the application of policy. In the CLM, the dynamics resulted into a policy of adjustments to satisfy the official obligation: it prevailed the practices and traditional structures, it did not involve collective discussions and the most active part of the process was a rearrangement in the curricular schedule, which prioritized the increasing of knowledge of practice in detriment of the theoretical knowledge.

Keywords: Curricular Guidelines. Teachers' Training. Mathematics.

INTRODUÇÃO

A discussão que propomos faz parte das ações que temos realizado no Grupo de Estudos sobre Docência e Educação Básica: currículo, políticas e profissionalização docente (GEDEB). Desde 2004, entre outras atividades, o grupo tem-se dedicado a pesquisar, estudar e problematizar os impactos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação dos Professores da Educação Básica¹ (DCN) em cursos de licenciaturas da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Nossas preocupações têm-se voltado para compreender, principalmente, como os cursos realizaram as reformas exigidas: em que condições, com que objetivos, em que formatos, que sujeitos participaram, qual o foco de prioridades; também, como essa reforma foi (e é) compreendida por coordenadores, professores e alunos destes cursos.

Nossa proposta é, a partir dos estudos foucaultianos, desenvolver duas problematizações: com a primeira, chamamos a atenção para os discursos das DCN para além de um mero texto da política oficial, neutro e desinteressado. Neste sentido, sugerimos pensar a formação inicial do professor como um problema de Estado e as DCN como uma tecnologia de poder que busca atingir metas e governar condutas dentro de um quadro de prioridades e demandas internas e externas; ou seja, argumentamos que, como tecnologia de poder, seus discursos criam e forjam verdades, demandas e desejos que tentam se tornar universalmente reconhecidos e legitimados no âmbito da sociedade, dos cursos e das subjetividades dos futuros professores; com a segunda, mais atrelada com contribuições que seguem as perspectivas dos estudos de Ball, sugerimos que o movimento de implementação das DCN depende de um jogo estratégico que resulta das relações, interpretações e condições locais de implementação da política; neste caso, o foco empírico foi direcionado ao Curso de Licenciatura em Matemática (CLM) da UFPEL.

¹ Parecer do CNE/CP 009/2001 de 8.05.2001; Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, e Resolução do CNE/CP 2, 19 de fevereiro de 2002.

DCN: UMA TECNOLOGIA POLÍTICA

Sabe-se, pela farta literatura, que a formação de professores, nestes últimos tempos, tem ganhado prioridade no espaço das políticas públicas educacionais, muito associadas à concepção de que a resposta para os males da Educação Básica está na busca por uma imaginada, e pouco discutida, qualidade da formação inicial e continuada destes sujeitos da educação. As DCN (assim como o PIBID, UAB, PARFOR, etc.) emergem neste contexto, justificando-se como uma ferramenta oficial capaz de beneficiar e valorizar, através da transformação curricular das licenciaturas das instituições públicas brasileiras, a formação inicial do professor tendo como foco central a transformação, a modernização e a qualidade da Educação Básica brasileira. Os discursos oficiais específicos, para implementação e obrigatoriedade das DCN, giram em torno promessas para resolver problemas apontados como fundamentais: o distanciamento entre formação inicial e a educação básica, o que tem resultado em desconsiderar as especificidades das etapas da educação básica e dos conhecimentos que constituem seus currículos; o isolamento das instituições formadoras; a baixa qualidade da formação dos professores; a desarticulação (fragmentação) entre teoria e prática; a desvalorização da pesquisa; a ausência da preparação para o uso de tecnologias de comunicação e informação, etc. Certamente, todas essas questões são importantes para o campo da educação e necessitam de discussão, aprofundamento e atenção constante.

No entanto, pensamos que esse conjunto discursivo vai além daquilo que pode parecer simples, verdadeiro, neutro e desinteressado. Estamos tão envolvidos com um conjunto de discursos para a formação de professores referentes à modernização, qualidade e transformação, que não refinamos nosso olhar para o que neles tem de fundamental: governar condutas; governar sujeitos. Do ponto de vista dos estudos foucaultianos sobre governamentalidade,² governar é a forma de bem-dispor as coisas por diferentes vias, de modo a influenciar, moldar, guiar, corrigir e transformar as ações dos indivíduos, individual e coletivamente, e, assim, alcançar fins úteis (prosperidade nacional, harmonia, virtude, produtividade, ordem social, disciplina, emancipação, profissionalização, autorrealização, autorregulação). Ou seja, como ensinou Foucault (1990, p.244) “governar é estruturar o campo de ações dos outros”.

Contudo, é preciso salientar que essa noção de governo implica dois sentidos fundamentais: o governo mais ou menos refletido e planejado da conduta dos outros e o governo de si mesmo. Ambos são formas de poder que subjugam e tornam sujeito a (FOUCAULT, 1990). São, também, formas de governo que funcionam, articuladamente, como pontos de contato em que há um processo de interação entre as técnicas gerais de dominação (governo político) e as técnicas de si, “onde as tecnologias de dominação de indivíduos sobre outros têm acesso a processos pelos quais o indivíduo age sobre si

² Ver as obras de Michel Foucault: Segurança, território, população; Nascimento da Biopolítica. Alfredo Veiga-Neto: Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: PORTOCARRERO, V, CATELOBRANCO, G. (Orgs). *Retrato de Foucault*. Rio de Janeiro, NAU, 2000; Governo ou governamento. In: *Currículo sem Fronteiras*, jul./dez. 2005; Inclusão e governamentalidade. In: *Educ. Soc.* Campinas, v.28, n.100 - Especial, out. 2007.

mesmo e reciprocamente, onde as técnicas do *self* são integradas em estruturas de coerção” (BURCHELL, 1996, apud FOUCAULT).

Neste sentido, sugerimos pensar as DCN como uma tecnologia humana de poder produzida para conduzir e governar a conduta dos futuros professores neste momento social, um meio de governar a distância, sem violência ou obrigação, mas implicando os sujeitos. Um poder que é exercido de forma estratégica e articulada, um poder que age, sutilmente, no interior de uma potente maquinaria de ações, autoridades, normas, leis, saberes, propostas, planos, contratos, políticas e discursos que se implicam e implicam os sujeitos: narrando-os, exaltando-os, chamando-os, constantemente, para os discursos e práticas. Assim, como sugerido por Rose (2001, p.38),

[...] a própria experiência que temos de nós como constituindo certo tipo de pessoa – criaturas de liberdade, de poderes pessoais, de auto-realização – é o resultado de uma gama de tecnologias humanas, de tecnologias que tomam modos de ser humano como seu objeto. A tecnologia refere-se, neste caso, a qualquer agenciamento ou a qualquer conjunto estruturado por uma racionalidade prática e governado por um objetivo mais ou menos consciente. As tecnologias humanas são montagens híbridas de saberes, instrumentos, pessoas, sistemas de julgamento, edifícios e espaços, orientados, no nível programático, por certos pressupostos e objetivos sobre os seres humanos. [...] As tecnologias humanas produzem e enquadram os humanos como certos tipos de seres cuja existência é simultaneamente capacitada e governada por sua organização no interior de um campo tecnológico.

Os professores, a partir das escolas de massas, passaram a ser uma questão pública e os currículos das licenciaturas podem ser vistos como uma estratégia disputada e capacitada com o objetivo de fabricar professores desejados. Quem tem o poder de controlar os currículos tem o poder de agir sobre a profissionalização docente.

O texto do parecer do CNE/CP n. 009/2001 que trata das DCN chama a atenção para as transformações por que passa a sociedade atual: internacionalização da economia; avanço e disseminação das tecnologias da informação e comunicação; diversidade cultural; nova organização do trabalho. O parecer leva em conta, também, a nova configuração política, social e cultural brasileira, concluindo que há a necessidade de dispor de profissionais mais qualificados. Importante salientar que a qualificação proposta não passa pela discussão de questões pedagógicas. Quando proclama a inadequação no preparo dos professores, o documento aponta soluções didáticas, como forma de amenizar a situação. Soluções didáticas, métodos de ensinar, de praticar a docência.

Consta no documento:

Entre as inúmeras dificuldades encontradas para essa implementação [das políticas para melhoria da Educação Básica], destaca-se o preparo inadequado dos professores cuja formação, de modo geral, manteve, predominantemente, um

formato tradicional, que não contempla muitas das características consideradas, na atualidade, como inerentes à atividade docente, entre as quais, destacam-se: orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos; comprometer-se com o sucesso da aprendizagem dos alunos; assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos; incentivar atividades de enriquecimento cultural; desenvolver práticas investigativas; elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares; utilizar novas metodologias, estratégias e materiais de apoio; desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe. (p.4)

As políticas curriculares para a formação de professores, historicamente, ganham destaque ou se asseguram, primeiramente, na sua condição oficial, pois oficial não é apenas uma palavra, mas um conjunto de significados que remetem à autoridade, à legalidade, à ordem, à norma, à lei – à obediência; mas, também, ganham espaço pelas promessas de transformação e modernização da profissão. Todavia, antes de qualquer coisa, argumentamos que a mira desta tecnologia de poder, é o sujeito professor e sua conduta profissional. Ou seja, a tecnologia curricular busca homogeneizar condutas através dos discursos e das práticas que propõem.

Em nossas pesquisas (GARCIA, 2010a, 2010b, 2011; GARCIA, 2012) temos observado que, embora, o texto que conjugam as DCN se esforce para problematizar a formação inicial do professor de forma mais aprofundada, centrada na docência com fundamento para uma profissionalização qualificada, acaba pendendo, mais especificamente, para o foco na prática em detrimento de outros saberes.

A docência, desde a perspectiva da legislação, é definida em termos do ensino ou do processo instrucional capaz de garantir o sucesso da aprendizagem dos alunos. E a ação do professor é em grande medida significada como pertinente à sala de aula e ao processo instrucional e a todos os aspectos e âmbitos que, se extrapolam a sala de aula, a ela estão referidos. A evidência dessa tônica do discurso oficial é consolidada pela proposição de uma pedagogia centrada nas competências, definidas como saber-fazer, ações e formas de atuação, conhecimentos e habilidades que são mobilizadas em situação; ou seja, na resolução de problemas no âmbito do ensino. Outra questão é a formação para a pesquisa. Pareceu-nos que o discurso da reforma curricular estabelece, para a aprendizagem do futuro professor, um tipo de formação para a pesquisa aplicada ao ensino; ou seja, vai na direção do desenvolvimento de tecnologias e intervenções didáticas que visam a aprendizagem dos alunos, como anunciado no fragmento a seguir:

[...] pesquisa que se desenvolve no âmbito do trabalho do professor refere-se, antes de mais nada, a uma atitude cotidiana de busca de compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos e à autonomia na interpretação da realidade e dos conhecimentos que constituem seus objetos de ensino. (CNE/CP nº 9/2001, p.35)

O texto, ainda, aponta como fundamental que os futuros professores devem controlar sua formação ao longo de suas vidas; devem ter disposição para a reflexão e a autorreflexão, para o trabalho coletivo e a interação com a comunidade profissional a que pertence e com a sociedade. Em tempos de constantes mudanças no campo da tecnologia e da empregabilidade e de (auto)responsabilização dos indivíduos por suas oportunidades de sucesso e de fracasso, ser um aprendiz para toda a vida faz parte das demandas e dos sistemas de pensamento de nosso tempo. O professor deve estar preparado para demandas conjunturais e o alcance de metas com prazos determinados; a instituição escolar deixou de ser a única ou a mais importante fonte de conhecimento e as mudanças tecnológicas se tornam, rapidamente, obsoletas; o professor deve incorporar um fator de motivação e habilidades que o (pré)disponham a atualizações e adaptações constantes dentro de uma racionalidade estabelecida local e globalmente.

Formar professor não é algo simplesmente natural, mas necessidade social e interesse político; está relacionado com a produção de seres humanos desejáveis. Alimentar um tipo de conduta e as formas para alcançá-la é uma questão de poder e de governo, pois, para cada uma das exigências ou condições apontadas haverá um quadro de racionalidades dirigidas a conquistar os sujeitos e, ao mesmo tempo, governá-los. A conduta docente é um efeito; não existe “o” sujeito professor, mas, sim, sujeitos que exercitam subjetividades e posições de subjetividades que derivam de combinações, aceitações, composições e adaptações de discursos e práticas. A operação de fabricação de sujeitos é múltipla, complexa, exigindo técnicas e estratégias; é efeito de diferentes relações de poder. Não existe uma única verdade para o sujeito, mas uma variedade de verdades que estão associadas a uma determinada época social e que os interpelam. Cada campo, em sua dispersão discursiva, atua como um meio de fabricação de sujeitos, criando suas verdades, interesses, disputas, conceitos, de modo que as coisas passam a serem consideradas naturais, funcionais e necessárias. Não estamos sugerindo uma relação direta e linear entre discursos oficiais e espaços locais ou, como foi alimentado por longos tempos, teorias sobre o poder danoso e negativo do Estado, um tipo de reprodução de algo que vem de cima e se impõem simplesmente. Nosso pensamento vai pela via de que o poder é algo produtivo, é uma relação entre sujeitos; ou seja, acreditamos no poder como uma negociação e nas políticas oficiais como uma prática que tem desejos, intenções, que cria demandas, que busca respostas. Contudo, em espaço local, não se pode ter certeza do que pode acontecer; ali, na relação local, a incerteza é clara, pois os acontecimentos dependem de todo um processo de recontextualização, como sugerido pelos estudos de Berstein, que se estabelecem dentro de um quadro que conjuga, entre outras coisas, interações, cultura, tipos de sujeitos e instituições, interesses, tempos, etc. Como aprendemos com Foucault é ali, na relação entre as práticas de Estado e os diferentes sujeitos,

[...] sob o signo da carne a ser dominada, [que] diferentes formas de discurso – exame de si mesmo, interrogatórios, confissões, interpretações, entrevistas – veiculam formas de sujeição e esquemas de conhecimentos, numa espécie de vaivém incessante. (1988, p.109)

A POLÍTICA ESTRATÉGICA LOCAL: O CASO DO CLM

O Curso de Licenciatura em Matemática (CLM) da UFPel teve o seu projeto aprovado institucionalmente em junho de 1991, junto ao Instituto de Física e Matemática (IFM), a partir da demanda proveniente de um levantamento realizado pela, então, 5ª Delegacia de Ensino, sobre a carência de professores de Matemática na região. Os dados destacavam o baixo número de docentes no ensino de 1º e 2º graus atuando nas redes pública e privada da região sul do Estado. Conforme os dados apresentados naquela época, na rede pública, de um total de 378 professores que atuavam na área de Matemática, apenas 167 possuíam habilitação formal e, na rede privada, de 59 professores atuantes, 27 estavam habilitados. Outra justificativa, o número expressivo de alunos que ingressavam na universidade, oriundos do ensino médio, com formação matemática precária, indicava a necessidade da oferta de um Curso de Licenciatura em Matemática na região. Desde a criação, a grade curricular do CLM passou por variadas reformas.

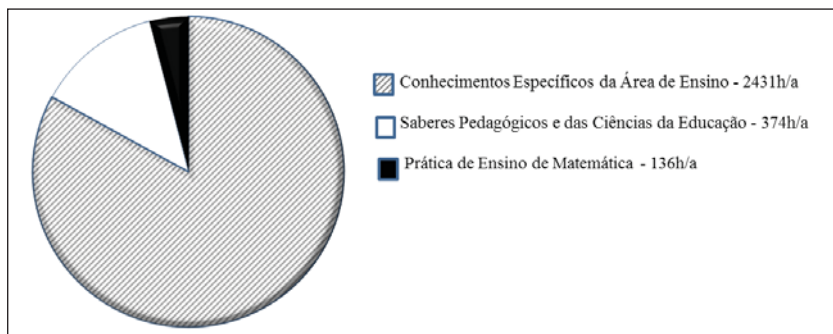
Atualmente, tendo em vista os nossos interesses de pesquisas, questionamos como o CLM tratou da reforma curricular a partir das DCN?

Antes de qualquer coisa, a estratégia utilizada foi a política de ajustes para dar conta daquilo que as DCN exigiam. O ajuste não fugiu de uma prática tradicional que se tem observado nas reformas curriculares ao longo dos tempos: sem um diagnóstico dos cursos, sem a relação com as novas transformações sociais, sem discussões amplas e profundas sobre o currículo de formação docente; o texto das DCN sequer foi analisado ou causou interesse aos alunos e professores. Assim, a reforma, que tinha um tempo institucional bastante limitado, basicamente, ficou a cargo da coordenação do CLM. Dentro deste quadro de ajustes a parte mais ativa foi um rearranjo na grade curricular que priorizou o aumento dos saberes da prática em detrimento dos saberes teóricos.

Essa questão teoria e prática, como algo que se contrapõe, não é novidade no campo da formação docente e das políticas educacionais. O próprio texto das DCN aponta para este entendimento e ajuda a reforçar essa dicotomia e, ao fazer isso, contribui para uma compreensão que fortalece a ênfase em ações mais pragmáticas nos currículos de licenciaturas.

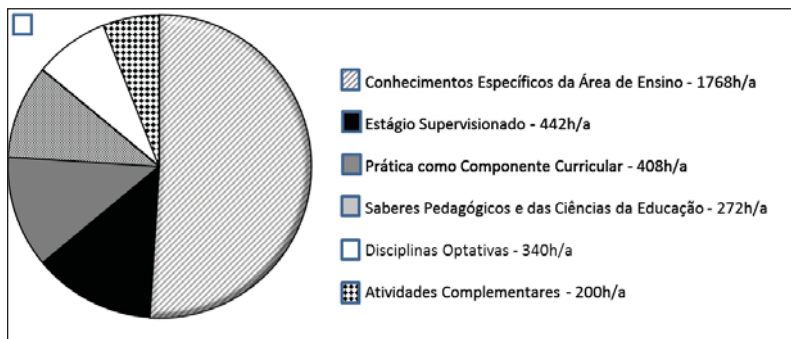
Isso pode ser evidenciado a partir de um comparativo entre os gráficos de distribuição de carga horária do Curso de Licenciatura em Matemática, apresentados a seguir, que correspondem aos Projetos Pedagógicos de 2002 – documento imediatamente anterior à reformulação – e de 2005, posterior à proposta das DCN.

FIGURA 1 – Ano: 2002. CH Total: 2941 h/a. O Campo Saberes Pedagógicos e das Ciências da Educação inclui as disciplinas: Filosofia da Educação; Estrutura e Funcionamento do Ensino I e II; Psicologia da Educação I e II; e Didática Especial da Matemática I e II.



Fonte: MEC/UFPe/PRG/Departamento de Registros Acadêmicos. Currículo 1 – 3800 Matemática – Licenciatura Plena 2002/2 (Grade Curricular).

FIGURA 2 – Ano: 2005. CH Total: 3430 h/a. O campo Saberes Pedagógicos e das Ciências da Educação agora, inclui as disciplinas: Teoria e Prática Pedagógica (68 h/a); Fundamentos Psicológicos da Educação (68 h/a); Fundamentos Socio-Históricos-Filosóficos da Educação (68 h/a); Educação Brasileira (68 h/a); Libras I (68 h/a).



Fonte: MEC/UFPe/IFM/CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA. Projeto pedagógico Licenciatura em Matemática. Outubro 2005.

O currículo da Licenciatura em Matemática, em funcionamento em 2005, teve um aumento de sua carga horária total em 489 h/a, considerando o modelo curricular vigente em 2002. As horas acrescentadas foram distribuídas basicamente em 4 eixos: Prática como Componente Curricular – 408h/a; Estágio Supervisionado – 442h/a; Atividades Complementares, com 200h; e Disciplinas Optativas, compostas por disciplinas de formação científica do professor na sua área de ensino e de formação pedagógica.

Considerando-se que as disciplinas de Didática a maior parte das vezes passaram a compor a carga horária das PCC, houve um decréscimo no tempo destinado ao estudo dos saberes pedagógicos de caráter mais humanista. No primeiro gráfico, o bloco composto

por Filosofia da Educação, Estrutura e Funcionamento do Ensino I e II e Psicologia da Educação I e II tinham em conjunto 306 h/a, passando no currículo de 2005 a ocupar 272 h/a da carga horária, distribuída entre as disciplinas de Teoria e Prática Pedagógica (68h/a), Fundamentos Psicológicos da Educação (68h/a), Fundamentos Socio-Histórico-Filosóficos da Educação (68h/a), Educação Brasileira: Organização e Políticas Públicas (68h/a) e LIBRAS I (68h/a), reduzindo o percentual de 13% para 8%.

As disciplinas de Didática Especial da Matemática I e II, anteriormente alocadas no eixo dos Saberes Pedagógicos e das Ciências da Educação, após a reforma foram renomeadas e realocadas, junto a outras disciplinas, no eixo de Prática como Componente Curricular, acrescendo em 276h/a a carga horária.

Também as disciplinas de formação científica do professor na sua área de ensino sofreram um rebaixamento em termos de carga horária, passando de 2431h/a em 2002 para 1768h/a em 2005, o que em termos percentuais representa um decréscimo de 83% para 51%, embora com o aumento significativo na carga horária total do curso.

Com a institucionalização das DCN, que propõem 800 horas a serem distribuídas, equitativamente, entre a Prática como Componente Curricular (PCC) e Estágio Supervisionado (ECS) e 1800 horas previsto para conteúdos curriculares de natureza científico-acadêmicas, dedicadas às atividades de ensino e aprendizagem, acrescidas de 200 horas de outras formas de atividades científico-acadêmicas (ACA), o CLM passou a desenvolver uma carga horária de 3430 h/a, das quais 2890 horas são de disciplinas obrigatórias, 340 horas de disciplinas optativas e 200 horas de atividades complementares. Nesta nova configuração pouco se acrescentou às disciplinas relacionadas à formação docente.

A prática como componente curricular (PCC), apontada pelas diretrizes como um ponto fundamental para articular a formação com a dinâmica das escolas, pode ser desenvolvida como núcleo ou como parte de disciplinas ou de outras atividades formativas, desde que esteja voltada, exclusivamente, para as atividades escolares. Na reforma, o CLM aponta seis disciplinas relacionadas, diretamente, com o ensino de Matemática, como as que compõem o bloco das PCC: Laboratório de Ensino de Matemática I, Laboratório de Ensino de Matemática II, Laboratório de Ensino de Matemática III, Instrumentação para o Ensino Matemática I,³ Instrumentação para o Ensino Matemática II⁴ e Tecnologias Avançadas no Ensino de Matemática.⁵ O número de horas resultante deste bloco é 408h,

³ Trata dos conteúdos e os aspectos metodológicos de Matemática do Ensino Fundamental e sua importância para o desenvolvimento do raciocínio dos estudantes.

⁴ Pretende-se que o licenciando desenvolva reflexões críticas a respeito das interações entre a Matemática e os processos de ensino-aprendizagem da escola atual, e adquira habilidade no preparo de uma unidade didática e na pesquisa para o seu desenvolvimento no âmbito do Ensino Médio. Pretende-se que o licenciando adquira habilidade de fazer conexões entre os conhecimentos da Matemática e de outros campos através de projetos escolares interdisciplinares. Pretende-se, também, que o licenciando adquira condições de analisar e avaliar livros didáticos e outros recursos.

⁵ Prover o aluno de habilidades no uso de tecnologias em salas de aula para o ensino de Matemática, bem como de condições para que possam avaliar programas de matemática para microcomputadores no que diz respeito a seus aspectos ergonômicos mais diretos e a sua aplicabilidade como ferramenta auxiliar em aulas de matemática. Propiciar ao aluno condições de desenvolver sua capacidade de dedução, bem como desenvolver a capacidade de raciocínio lógico e organizado, desenvolver seu espírito crítico e criativo.

que representa 11,89% sobre o total da carga horária da grade curricular e 14,12% se consideradas apenas as disciplinas obrigatórias. As disciplinas de LEMA I, II E III objetivam:

[...] manusear, criar, elaborar, analisar e avaliar diferentes materiais e métodos utilizados no ensino da matemática. Realizar pesquisa bibliográfica referente a métodos didáticos que envolvem a construção do conhecimento matemático. Desenvolver atividades de laboratório de matemática. (PPP CLM, 2005)

Assim, esse componente formativo foi mantido como um conjunto de disciplinas que continuam, na maioria das vezes, centradas em atividades de observação e avaliação de contextos escolares e de ensino, de confecção de textos e materiais didáticos para uso no processo instrucional, de elaboração e aplicação de aulas, enfatizando aspectos metodológicos e procedimento prático e, ainda mais, desvinculados de um aprofundamento teórico.

O estágio supervisionado mantém-se como um conjunto de atividades de formação, realizadas sob a supervisão de docentes da instituição formadora, e acompanhado por profissionais, em que o estudante experimenta situações de efetivo exercício profissional. O estágio supervisionado, ainda, se mostra como o momento de consolidar e articular as competências de caráter teórico/prático; é a prova final, o espaço para a demonstração das habilidades e competências adquiridas pelos alunos no processo formativo.

O discurso da prática, utilizado por suas ações de pesquisar, manusear, criar, elaborar, analisar e avaliar diferentes materiais e métodos é enunciado de um modo bastante significativo, pois é considerado como um elemento de fundamental importância na reorientação dos currículos. Nos discursos da formação de professores, os discursos da prática assumem uma pluralidade de sentidos, advindos de diferentes argumentos e possibilitando a articulação de diferentes grupos em torno dessa demanda. Tais discursos se articulam em um só significado necessário na/para a formação de professores, e se tornam hegemônicos, criando a expectativa de que eles são a própria prática. No curso em discussão, estas práticas são enunciadas de forma a tornar o discurso científico matemático, facilitado, prazeroso, lúdico, necessário para sua transposição aos estudantes da escola básica.

Essa perspectiva tende a certo enfoque empirista por valorizar como base do conhecimento verdadeiro o que é apreendido, exclusivamente, pela experiência do saber fazer. Com esse enfoque, se defende que a prática atende mais às questões que envolvem o trabalho docente do que a teoria, estabelecendo assim uma relevância da primeira sobre a última.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática, defendida como um discurso hegemônico para a formação de professores apresenta proposições que indicam ao professor que, por meio dela, ele se capacita a analisar a própria prática para atuar no sentido de transformá-la, criando, portanto, uma expectativa de que, por ela, os professores têm a real dimensão dos problemas que atingem a educação brasileira. Tal perspectiva se mostra contraditória com a defesa da relação teoria e prática, proposição, também, enunciada nos textos analisados, ainda que busque reafirmar como a prática se mostra ausente e/ou como a teoria predomina sobre a prática. A prática é situada como a base para a construção do conhecimento do professor, pois nessas formulações só a realidade pode informar o conhecimento que importa, que é reconhecido como o verdadeiro para as questões que atingem a educação.

No entanto, não se pode esquecer, como já anunciamos anteriormente, que esta questão teoria/prática não é novidade no espaço da educação; ela se remete a um discurso filosófico pragmático que ganhou centralidade com a modernidade pedagógica brasileira que se constituiu nos finais do sec. XIX e na primeira metade do sec. XX, quando, por diferentes vias e perspectivas, o professor e a prática docente foram associados aos saberes da prática, ao ensino como um problema de saber-fazer ou de saber fazendo.

Para Silva (2002), essa relação teoria e prática faz parte dos binarismos que habitam a educação: libertação/opressão, repressão/liberação, racional/irracional, teoria/prática. O que está em questão é um tipo de relação de poder, uma racionalidade na qual “embora [...] um termo sempre apareça como positivo, reprimindo o outro, na verdade [...] supõe uma essência subjacente” (SILVA, p.253). O que está em questão é que, em diferentes épocas e situações, um dos elementos destes pares deseja a superação do outro e a busca por uma essência mais real, mais verdadeira, mas funcional, mais moderna para educação e, principalmente, para os sujeitos que ela forma.

Há que se pensar, também, essa centralidade na prática em associação às questões do nosso tempo, pois, como já disse Foucault, a verdade é deste mundo. Talvez essa relação esteja vinculada às esperanças de novas condutas sociais – flexíveis, individuais e competitivas – com as quais se espera que os sujeitos busquem soluções privadas para os problemas que enfrentam nesta sociedade do consumo. Afinal, como tem argumentado Bauman (1998, 1999, 2001), o consumo é individual.

REFERÊNCIAS

- BAUMAN, Zygmunt. *O mal-estar da Pós-Modernidade*. Rio de Janeiro, Zahar, 1998.
- _____. *Globalização: as consequências humanas*. Rio de Janeiro, Zahar, 1999.
- _____. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro, Zahar, 2001.
- BURCHELL, Graham. Liberal government and techniques of the self. In: BARRY, A.; OSBORNE, T; ROSE, N. *Foucault and political reason: Liberalism, neo-liberalism and rationalities of government*. Chicago: The University of Chicago Press, 1996.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. 7.ed. Rio de Janeiro, Graal, 1988.

- _____. O sujeito e o Poder. In: DREYFUS, H.; RABINOW P. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro, Graal, 1990.
- _____. *Segurança, território, população*. São Paulo, Martins Fortes, 2008a.
- _____. *Nascimento da Biopolítica*. São Paulo, Martins Fortes, 2008b.
- GARCIA, Maria Manuela Alves. Textos e contextos na reforma das licenciaturas: o caso da UFPel. *Educação e Realidade*, v.35, 2010a.
- _____. Teoria e prática na reforma das licenciaturas: paradoxos da política. In: XV *ENDIPE – Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais. Anais...* Belo Horizonte: UFMG, 2010b.
- _____. A Reforma em currículos de licenciatura da UFPel: impactos nos saberes da formação inicial dos professores. In: ZANCHET, B.; PINTO, M. das G.; FORSTER, M.; FAGUNDES, M. (Org.). *Processos e práticas na formação de professores: caminhos possíveis*. Brasília: Líber, 2011.
- _____. Teoria e prática na formação de professores: impactos da reforma em currículos de licenciatura da UFPEL. *Relatório de Pesquisa CNPQ*, 2012.
- MEC/UFPEL/IFM. *Curso de licenciatura em matemática*. Projeto pedagógico Licenciatura em Matemática. Out. 2005.
- ROSE, Nikolas. Como se deve fazer a história do eu? *Educação e Realidade*, v.26, n.1, jan./jul. de 2001.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. O adeus às metanarrativas educacionais. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *O sujeito da Educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- UFPEL/PRG/Departamento de Registros Acadêmicos. *Currículo 1 – 3800 Matemática – Licenciatura Plena 2002/2 (Grade Curricular)*.