

DISCUTINDO ALGUNS ASPECTOS HISTÓRICOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO BRASIL

Renata Camacho Bezerra, Maria Raquel Miotto Morelatti

Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Brasil), Universidade Estadual Paulista (Brasil)

renata.bezerra@unioeste.br, mraquel@fct.unesp.br

Palavras chave: formação de professores, matemática, anos iniciais

Key words: teacher education, mathematics, early years

RESUMO: Devemos advogar em defesa da democratização do ensino e da busca de maior qualidade no mesmo, e para isso é necessário que a sociedade participe das decisões na educação, pois a escola e o professor, e de forma particular neste artigo, o professor de Matemática, que não mudar frente às novas demandas sociais poderá provocar a exclusão, a evasão e conseqüentemente o fracasso no processo de ensino e aprendizagem. Num país tão contraditório de riquezas e pobreza em universos tão próximos, a escola e a educação no Brasil, nunca foram tão acessíveis como nas últimas duas décadas! Ainda podemos melhorar muito, mas é importante pensarmos a qualidade na educação como um processo e não apenas como resultado de um determinado momento histórico. Diante disso, neste artigo (re)construímos a história da formação do professor que ensina Matemática no Brasil e com isso esperamos contribuir com o repensar a formação do professor no Brasil.

ABSTRACT: We should advocates for the democratization of education and the search for higher quality in it, and it is necessary for society to participate in decisions on education because the school and the teacher, and in a particular way in this article, the math teacher, that does not change the face of new social demands can lead to exclusion, avoidance and consequently failure in the process of teaching and learning. In a country so contradictory of wealth and poverty in so close universes, school and education in Brazil have never been as accessible as in the last two decades! We can still greatly improve, but it is important to think about the quality of education as a process and not just as a result of a particular historical moment, before that, this article (re) construct the history of the teacher education who Mathematics teaches in Brazil and with it we hope to contribute to rethink the teacher education in Brazil.

■ INTRODUÇÃO

Acredito que devemos advogar em defesa da democratização do ensino e da busca de sua maior qualidade e, para isso, é necessário que a sociedade participe das decisões na educação, pois a escola e o professor e, de forma particular, neste artigo, o professor de Matemática, que não mudar frente às novas demandas sociais poderá provocar a exclusão, a evasão e, conseqüentemente, o fracasso no processo de ensino e aprendizagem.

Num país tão contraditório de riquezas e pobreza em universos tão próximos, a escola e a educação em nosso país, nunca foram tão acessíveis no Brasil! E podemos constatar isso quando analisamos a história, como bem afirma Saviani (2011), “... o presente se enraíza no passado e se projeta no futuro. Portanto eu não posso compreender radicalmente o presente se não compreender as suas raízes...” (Saviani, 2011, p.04).

Ainda podemos melhorar muito, mas é importante pensarmos a qualidade na educação como um processo e não apenas como resultado de um determinado momento histórico. E na busca por mais qualidade no ensino é necessário repensarmos nossas escolas e a educação, frente às novas demandas sociais, e com isso também repensar a formação de professores.

Embora acreditemos que a mudança na formação do professor não é suficiente para mudar a educação como um todo, ela é totalmente necessária para começarmos a repensar e a discutir a educação e a escola.

Diante do exposto acima não é possível e nem é nosso objetivo esgotar a discussão, pois apenas apresentamos discussões e considerações acerca da bibliografia estudada e das reflexões coletivas e individuais realizadas.

Resgate Histórico da Formação dos Professores e dos Professores que Ensinam Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Brasil

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), em vigor, estabelece em seu capítulo VI, artigo 62 que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (Brasil, 1996, p.20)

Diante disso, temos que o professor habilitado a lecionar Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental teve sua formação em nível superior no Curso de Pedagogia ou Normal Superior ou em nível médio, no curso normal/magistério/CEFAM.

No ensino superior, a Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno CNE/CP no. 01 de 15 de Maio de 2006 determina que os egressos dos cursos de Pedagogia devam estar aptos a “VI- ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano”.

Para compreendermos o alcance dessas Leis, bem como a sua importância, é necessário, (re)construir a história e entender como a formação de professores se deu ao longo dos anos na educação do país.

Para Romanelli (1986), os jesuítas foram à primeira figura representativa do professor no país.

Assim, os padres acabaram ministrando, em princípio, educação elementar para a população índia e branca em geral (salvo as mulheres), educação média para os homens da classe dominante, parte da qual continuou nos colégios preparando-se para o ingresso na classe sacerdotal, e educação superior religiosa só para esta última. A parte da população escolar que não seguia a carreira eclesiástica encaminhava-se para a Europa, a fim de completar os estudos, principalmente na Universidade de Coimbra, de onde deviam voltar os letrados (Romanelli, 1986, p.35)

Além disso, segundo a autora, *“A obra da catequese, que, em princípio constituía o objetivo principal da presença da Companhia de Jesus no Brasil, acabou gradativamente cedendo lugar, em importância, à educação da elite”* (Romanelli, 1986, p.35).

No período que compreende o Brasil colônia, passando pelas aulas régias implantadas pelas reformas pombalinas até os cursos superiores criados a partir da vinda de D. João VI, em 1808, é praticamente inócua a preocupação com a formação de professores (Tanuri, 2000).

Nos períodos de inexistência da escola normal e mesmo durante o seu funcionamento, as várias províncias lançaram mão de instrumentos economicamente mais interessantes para recrutamento de docentes: os exames ou concursos. Estes, limitados, às matérias do ensino primário e aos “métodos principais de ensino”, submetidos a uma política partidária de protecionismo e desprovidos de rigor, só puderam carrear para o magistério um pessoal de baixo nível e exíguas habilitações... (Tanuri, 2000, p.65)

A formação de professores durante muito tempo não foi prioridade do governo, e ainda hoje em alguns aspectos não o é, embora historicamente possamos perceber que há muito já havia preocupação com a seleção dos professores.

Iniciativas pertinentes à seleção não somente antecedem as de formação, mas permanecem concomitantemente com estas, uma vez que, criadas as escolas normais, estes seriam por muito tempo insuficiente, quer numericamente, quer pela incapacidade de atrair candidatas, para preparar o pessoal docente das escolas primárias (Tanuri, 2000, p.62).

Em 1827, quando foi promulgada a Lei Geral do ensino, de acordo com Almeida (2009), a preocupação com a formação de professores aparece legalmente pela primeira vez, pois a lei determinou a criação de escolas de primeiras letras e estabeleceu exames de seleção para mestres e mestras. Porém, somente sete anos depois, em 1833, foi criada a primeira escola normal brasileira em Niterói, no Rio de Janeiro, que teve uma pequena duração, pois foi fechada em 1849.

Na verdade, em todas as províncias, as escolas normais tiveram uma trajetória incerta e atribulada, submetidas a um processo contínuo de criação e extinção, para só lograrem algum êxito a partir de 1870, quando se consolidam as ideias liberais de democratização e obrigatoriedade da instrução primária, bem como de liberdade de ensino... (Tanuri, 2000, p.64)

Ainda, de acordo com Tanuri (2000), quando de sua instalação, algumas escolas normais apresentavam uma organização didática muito simples, pois o conteúdo não ultrapassava o nível primário, ou seja, aprendia o que se ia ensinar e, ainda, a formação pedagógica se limitava a uma única disciplina que podia ser Pedagogia ou Métodos de Ensino.

Na época em que as escolas normais foram criadas, em 1833, para ser professor bastava ser uma pessoa de bem, exercer o magistério por dois anos e ser aprovado em concurso promovido pelas Províncias (Almeida, 2009). Com isso, as escolas normais se estabeleceram em grande parte por iniciativas das Províncias e, a princípio, eram destinadas aos homens e depois passou a atender as mulheres pertencentes à burguesia.

Já em 1932, de acordo com Almeida (2009), o Manifesto dos Pioneiros ressaltava a importância da formação de professores primários ocorrer no ensino superior. Acreditava-se nesta época que unindo os princípios e os ideais se elevariam a cultura dos professores e, conseqüentemente, a qualidade do ensino. Na literatura consultada, pela primeira vez aparece a vinculação direta entre a qualidade do ensino e a formação do professor.

Vale destacar que o curso de pedagogia foi criado oficialmente no Brasil em 1939 através do Decreto-Lei no. 1.190, de quatro de abril, com características diferentes das que temos hoje e, também, o Decreto Lei 8.530/46 que normatizou o ensino normal. Em 1953, foi criado o Decreto-Lei 1821 que equiparou os cursos normais aos cursos secundários, possibilitando a viabilização do acesso ao ensino superior.

Ainda em 1946, era grande o número de professores leigos principalmente porque havia um limite de 25 anos para o ingresso ao curso normal, diante disso muitos professores não puderam se qualificar e, na visão de Almeida (2000), este momento histórico contribuiu para a precariedade do salário dos professores, bem como, de suas condições de trabalho.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024 de 20/12/1961), de acordo com Tanuri (2000), trouxe a equivalência legal de todas as modalidades de ensino médio, descentralizou a administração e promoveu a flexibilidade curricular que possibilitou o rompimento da uniformidade curricular das escolas normais. Esse fato acarretou uma distorção ainda maior na formação de docentes em todo o país. A LDB de 1971 extinguiu a formação de docentes em cursos normais (de nível ginásial) e o curso normal passou a ser um dos ramos da profissionalização de 2º. Grau, que passou a ser denominado de Habilitação Específica para o Magistério de 1º. Grau, constituindo-se de uma base comum obrigatória para todo o país. Além disso, a formação de especialistas e professores para o curso normal passou a ser feita apenas pelos cursos de Pedagogia. A LDB de 1996 possibilitou a formação de professores em nível médio e superior e avança ao considerar a formação em nível superior, mas ao mesmo tempo é tímida nesse avanço, pois ainda admite como mínima a formação em nível médio.

À formação, em nível superior, de professores para o início da escolaridade vêm-se desenvolvendo pontualmente na última década, em alguns estados do país, em Institutos Superiores de Formação de Professores. Embora em escala reduzida, tais experiências devem ser registradas como reflexo das preocupações pertinentes à melhoria da qualidade da formação e como tendência cada vez mais destacada de elevar essa formação ao nível superior. (Tanuri, 2000, p.84)

Ao longo dos anos houve algumas iniciativas governamentais de incentivo à formação docente, do profissional que atua nos anos iniciais do ensino fundamental, mais precisamente, na década de 80, merecendo destaque o projeto CEFAM – Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério. Uma iniciativa que se deu primeiro em âmbito federal e depois estadual. Embora em diversos períodos houvesse orientações através de Leis e Decretos, a educação no país sempre

foi marcada, desde o descobrimento, pelas discrepâncias entre os estados e, há que se ressaltar que, até o início da República, pouco se *“fez no terreno da educação popular”* (Tanuri, 2000).

Não se vislumbra ao longo da história nenhuma preocupação com o ensino da Matemática nos anos iniciais do ensino fundamental e os primeiros registros não mostram sequer a preocupação com a formação deste professor, bastava ter algum conhecimento e boa reputação para ser professor em nosso país. Com o passar dos anos passa a ser atribuída importância à formação dos professores, também porque se vislumbra nela a possibilidade de melhorar a qualidade na educação.

A literatura nos mostra que é na década de 80 que a formação de professores ganha destaque no cenário mundial e nacional. Nessa mesma década, a formação de professores de Matemática e dos que ensinam Matemática em todos os níveis ganha considerável destaque, que ocorre por diversos motivos, dentre eles, pelo baixo desempenho de nossos alunos nos exames nacionais e internacionais no que tange à disciplina e pelo movimento conhecido como Educação Matemática que ganha força e destaque no cenário nacional e mundial. Embora algumas ações vinculadas à Educação Matemática datem de muito antes, é nesta década que se ganha visibilidade, com base na literatura consultada, a discussão sobre a formação do professor que ensina Matemática.

■ CONSIDERAÇÕES FINAIS

Corroborando com Vieira e Gomide (2008), acreditamos que é importante refletir a trajetória da escola para se chegar à implantação de reformas educacionais que orientem a formação docente com vistas à implantação de um novo projeto social e, ainda, estudar a formação de professores, pois a mesma se constitui num elemento fundamental para se atingir os objetivos visados pela educação, uma vez que é o professor que, em sua prática, operacionaliza as grandes linhas propostas pelas reformas educacionais. “... A educação no Brasil teve avanços, como na universalização e no acesso ao ensino fundamental, mas ainda permanece marcada pelas características históricas e sociais das nossas inúmeras diferenças e desigualdades” (Leite, 2011, p.15).

Como diz Beisiegel (2005, p.115) *“... a escola não perdeu qualidade, uma vez que ela foi se alargando se estendendo a setores cada vez mais amplos da população. A escola mudou”*. Diante disso,

Se a escola pública quiser ser fiel à sua origem e vocação democrática, ela terá de se ajustar ao novo papel de educadora universal e principalmente das crianças de famílias socialmente excluídas. O que significa repensar-se por inteira e recolocar o conteúdo da instrução, a metodologia didática, a formulação de regras de conduta e o disciplinamento dos participantes do processo educativo. Chego a pensar que a reforma requerida pode beirar uma revolução à medida que exige de professores, que provavelmente sempre se enxergaram como diferenciadores, a conquista de uma nova identidade. (Singer, 1996, p.14)

Como afirma Di Giorgi e Leite (2010), o senso comum nos faz acreditar que a expansão quantitativa não foi acompanhada pela expansão qualitativa, no entanto precisamos ter noção de que *“... a expansão quantitativa de vagas e de alunos matriculados representou uma conquista*

para a maioria da população brasileira, gerando uma nova situação histórica” (Di Giorgi; Leite, 2010, p. 305).

É fato que a escola que não muda provoca exclusão, por isso advogamos por uma maior democratização do ensino e pela busca de sua melhor qualidade, entendendo que a sociedade mudou e a escola deve mudar também. Hoje, necessitamos de uma escola que, como afirma Di Giorgi (2004), se preocupe com a educação de forma global e com o aluno em seus diferentes contextos.

... a finalidade da educação escolar na sociedade tecnológica, multimídia e globalizada, é possibilitar que os alunos trabalhem os conhecimentos científicos e tecnológicos, desenvolvendo habilidades para operá-los, revê-los e reconstruí-los com sabedoria. O que implica analisa-los, confrontá-los, contextualizá-los. Para isso, há que os articular em totalidades que permitam aos alunos irem construindo a noção de “cidadania mundial” (Pimenta, 2000, p.23)

Diante disso; a escola, as disciplinas e, de forma particular, a Matemática deve contribuir com a educação que se quer no nosso país e para isso,

Há uma necessidade de os novos professores compreenderem a Matemática como uma disciplina de investigação. Uma disciplina em que o avanço se dá como consequência do processo de investigação e resolução de problemas. Além disso, é importante que o professor entenda que a Matemática estudada deve de alguma forma, ser útil aos alunos, ajudando-os a compreender, explicar ou organizar sua realidade (D’Ambrosio, 1993, p.35)

Os cursos de formação de professores devem permitir que os futuros professores de Matemática ou dos professores que irão ensinar Matemática possam compreender a Matemática de uma forma diferente, pois *“As pesquisas sobre a ação de professores mostram que em geral o professor ensina da maneira como lhe foi ensinado”* (D’Ambrosio, 1993, p.38) e, ainda, *“... futuros professores constroem seu conhecimento sobre o ensino da Matemática através de suas experiências com o ensino”*, diante disso, é fundamental que o futuro professor que ensina Matemática vislumbre em sua formação *“... à investigação, à resolução de problemas, às aplicações, assim como uma análise histórica, sociológica e política do desenvolvimento a disciplina”* (D’Ambrosio, 1993, p.39).

Embora o saber seja pessoal e evolua com o tempo e a experiência, ele é *cultural*, isto é, constitui-se “pela interação com os outros ‘membros da nossa cultura’”. O nosso saber não é isolado, ele é partilhado e transforma-se, modifica-se a partir da troca de experiências e da reflexão coletiva com os outros (Fiorentini; Júnior; Melo, 1998, p. 322).

Portanto, seja na Matemática ou em qualquer outra disciplina, corroboramos com Tardiff (2011) quando nos diz:

Defendo, portando, à unidade da profissão docente do pré-escolar à universidade. Seremos reconhecidos socialmente como sujeitos do conhecimento e verdadeiros atores sociais quando começarmos a reconhecer-nos uns aos outros como pessoas competentes, pares iguais que podem aprender uns com os outros. Diante de outro professor, seja ele do pré-escolar ou da universidade, nada tenho a mostrar ou a provar – mas posso aprender com ele como realizar melhor nosso ofício comum (Tardiff, 2011, p. 244).

Por tudo que foi apresentado e discutido até esse momento, acreditamos que cada vez mais é “... *imprescindível ressaltar a importância do papel do professor na educação de qualidade. Não existe educação de qualidade sem professor de qualidade*” (Di Giorgi; Leite, 2010, p.320).

E ..., professor de qualidade é profissional bem formado, motivado, com formação continuada baseada nos problemas da prática, realizada principalmente na própria escola, que participa ativamente do projeto político-pedagógico, que pensa a sua prática. É o professor intelectual, crítico-reflexivo. Para que haja tais professores, é necessário mudar a sua formação inicial, a sua formação continuada e, sobretudo, a relação vertical, autoritária e desrespeitosa que caracteriza a forma de atuação da maioria das instâncias educacionais centrais com os professores (Di Giorgi; Leite, 2010, p.320).

Ainda há muito por fazer em nossa educação e de forma particular na formação de nossos professores que ensinam matemática. Para que possamos transformar a escola que temos na escola que queremos, precisamos investir maciçamente na formação de professores, seja esta formação inicial ou continuada.

A partir do momento em que se começou a discutir a qualidade na educação e a vinculá-la diretamente a formação de professores, muitas ações foram e ainda estão sendo propostas e executadas pelos governos federal, estadual e municipal, mas é fato que ainda há muito por fazer.

Não esgotamos o assunto e outros poderão dar continuidade ao (re)construir a história e ampliar as suas reflexões e proposições.

Não obstante, mantiveram-se análises críticas e focos de resistência à orientação dominante na política educacional, que tendem a se fortalecer, neste novo século, à medida que os problemas se agravam e as contradições se aprofundam, evidenciando a necessidade de mudanças sociais mais profundas. Nesse contexto, seria bem-vinda a reorganização do movimento dos educadores que permitisse a par do aprofundamento da análise da situação arregimentar forças para uma grande mobilização nacional capaz de traduzir em propostas concretas a defesa de uma educação pública de qualidade acessível a toda a população brasileira (Saviani, 2011, p.451).

Porém, reforço as ideias de Saviani (2011) sobre a importância da “*defesa de uma educação pública de qualidade acessível a toda a população brasileira*”, ideias que bem retratam o sentimento ao finalizar as discussões e reflexões proporcionadas pelas leituras ao (re)construir parte da história da formação dos professores que ensinam Matemática no Brasil, história esta que se mistura e é parte da própria história da educação brasileira.

■ REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Almeida, M. B. (2009). *A Formação Inicial de Professores no Curso de Pedagogia: Constatações sobre a Formação Matemática para a Docência nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental*. Dissertação de Mestrado. UEM, Maringá, Paraná, Brasil.

Brasil. (1961). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*: nº 4.024/61. Brasília.

Brasil. (1971). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*: nº 5.692/71. Brasília.

Brasil. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*: nº 9.394/96. Brasília.

- Brasil. (2006). *Resolução do Conselho Nacional de Educação CNE/CP 1/2006*. Diário Oficial da União, Brasília, Seção 1, p. 11.
- Romanelli, O. de O. (1986). *História da Educação no Brasil*. 8ª. Edição. Petrópolis/RJ: Vozes.
- Saviani, D. (2011). *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*. 3ª. Edição. Campinas/SP: Autores Associados.
- Tanuri, L. M. (2000). História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*. (14) São Paulo/SP.