



3º SIPEMAT

SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE PESQUISA
EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA



SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO BRASIL: RETROSPECTIVA HISTÓRICA E TENDÊNCIAS ATUAIS

Vera Maria **Jarcovis Fernandes**, UNICSUL, verajarcovis@bol.com.br

Edda **Curi**, UNICSUL, edda.curi@cruzeirosul.edu.br

RESUMO

Esta comunicação é parte de uma tese de doutorado que discute formação de professores. O estudo se inicia com a criação dos primeiros cursos de formação de professores, destaca aspectos da influência do positivismo na educação, da influência da psicologia nos cursos de formação de professores, as mudanças propostas pela LDBEN 5692/71 e o foco dado nos cursos de Pedagogia a partir da LDBEN 9394/96. Aponta aspectos importantes das Diretrizes Curriculares dos Cursos de Licenciatura.

Palavras chaves: formação de professores, anos iniciais do ensino fundamental, abordagem histórica.

ON THE FORMATION OF THE EARLY YEARS TEACHER OF ELEMENTARY EDUCATION IN BRAZIL: HISTORICAL BACKGROUND AND CURRENT TRENDS

ABSTRACT

This communication is part of a doctoral dissertation that discusses teacher training. The study begins with the creation of the first training courses for teachers, highlights aspects of the influence of positivism in education, the influence of psychology courses in teacher training, the changes proposed by LDBEN 5692/71 and the focus given in Pedagogy courses LDBEN from 9394/96. Points out important aspects of the Curriculum Guidelines for Bachelor Degree.

Keywords: teacher education, early years of elementary education, historical approach.



1 Introdução

Esta comunicação é parte de uma tese de doutorado em andamento, desenvolvida no âmbito de um Projeto de Pesquisa¹ financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), alocado no Programa Observatório da Educação. O Projeto de Pesquisa tem como finalidade contribuir para melhoria do ensino de Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental e para a formação dos professores que atuam nesse segmento de ensino (Curi, 2010). Para compreensão dos aspectos da formação de professores, apresentamos nesta comunicação um estudo sobre a evolução dos cursos de formação de professores dos anos iniciais no Brasil, no que se refere à preparação para ensinar Matemática às crianças.

Para realizar nossa tese de doutorado buscamos indícios em estruturas curriculares dos antigos cursos de formação de professores em documentos de órgãos normativos e instituições formadoras, em manuais didáticos que permitiram identificar “se e como” eram tratados os conhecimentos matemáticos nessas instâncias. Os dados foram analisados na perspectiva de Bardin (2007). Fizemos primeiramente o que a autora denomina de leitura flutuante, ou seja, um primeiro contato com os documentos, a leitura geral, a relação de documentos que nos interessavam de acordo com nosso objetivo que era focalizar como os cursos que formavam professores para atuar nos anos iniciais da escolarização os preparavam para ensinar Matemática. Após essa leitura e seleção dos documentos passamos a explorar o material buscando identificar categorias e analisá-lo. Por último, fizemos o tratamento dos dados e os apresentamos em cinco categorias: a) os primórdios da formação de professores no Brasil; b) a influência do positivismo; c) a influência da psicologia; d) as mudanças propostas pela LDBEN 5692/71; e) as mudanças propostas pela LDBEN 9394/96.

Para esta comunicação destacamos alguns aspectos que consideramos importantes em cada uma dessas categorias.

¹ Projeto de pesquisa denominado PROVA BRASIL DE MATEMÁTICA: REVELAÇÕES E POSSIBILIDADES DE AVANÇOS NOS SABERES DE ALUNOS DE 4ª SÉRIE/5º ANO E INDICATIVOS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES



2 Os Primórdios da Formação do Professor no Brasil

Foi no ano de 1834 que os primeiros estabelecimentos de ensino destinados a formar professores foram criados. Essas escolas, denominadas Escola Normal, tinham como objetivo formar um professor, com uma identidade marcada pela dignidade e pela bondade.

Essas escolas, em pequeno número, estavam distribuídas em algumas Províncias, mas ao que parece já havia uma preocupação com materiais destinados à formação do professor. Em 1839, na Província do Rio de Janeiro, foi traduzido e publicado o primeiro manual didático pedagógico para a formação do professor. Escrito pelo francês Joseph-Marie de Gérando, tinha o título de *Curso Normal para Professores de Primeiras Letras ou Direções Relativas à Educação Física, Moral e Intelectual*.

Os temas deste manual mostram uma tendência que dominou por muitos anos os currículos das escolas de formação de professores no Brasil, muito mais voltados para as qualidades morais e bons costumes dos futuros professores, do que para desenvolver os saberes necessários para o exercício da profissão de professor.

Porém, mesmo com o foco da formação no desenvolvimento da moral e deveres do professor, havia em algumas estruturas curriculares a presença das disciplinas de Português, Aritmética, Geografia e História.

Nessa época, Dias apud Almeida (1989) já observava a falta de disciplinas que permitissem maior aprofundamento dos conhecimentos necessários ao exercício da profissão de professor, tanto dos conhecimentos pedagógicos, como também do aprimoramento das disciplinas básicas para que o futuro professor pudesse ensinar. Quanto ao ensino de Matemática, este se reduzia à Aritmética e Dias apontava a necessidade de se incluir Geometria no currículo. Destacava também a necessidade de inclusão de Religião, o que reafirma a forte influência religiosa na educação brasileira no período do Império.

Das análises realizadas, é possível inferir que nos primórdios da criação da Escola Normal, o ensino era focado na identidade do professor e não desenvolvimento de competências para ensinar. No que se refere à Matemática, a



ênfase era dada ao ensino da Aritmética próximo do que o professor iria ensinar. Nota-se que já havia críticas com relação a esse foco do curso de formação de professores.

3 A influência do Positivismo

Ao final do século XIX percebe-se a influência do Positivismo² nas escolas brasileiras com um grande número de disciplinas na estrutura curricular das Escolas Normais. Foram introduzidas muitas disciplinas com pouca carga horária como Trigonometria, Astronomia, Fisiologia, Física, Química, Mecânica, História Natural.

Segundo Curi (2005) a influência do Positivismo se fazia presente nos livros de Matemática que priorizavam o treino de habilidades técnicas, uma programação extensa centrada em exercícios. A autora destaca livros que foram reproduzidos em várias edições e que tinham grande quantidade de exercícios com foco na aritmética, com ênfase nos cálculos com números naturais e racionais na forma fracionária.

Curi (2005) conclui que os problemas com o ensino de Matemática no Brasil são crônicos, pois aparecem desde o período do Império. Essa afirmação é decorrente de sua pesquisa que apresenta o prefácio da 2ª edição de um livro de Trajano publicado em 1880³. Nele o autor afirmava que “as pessoas, no geral, sabiam pouca Matemática e que mesmo as mais inteligentes não sabiam dispor os termos de uma proporção ou somar frações” (CURI, 2005, p.45).

Podemos inferir que os problemas apontados por Curi (2005) permanecem praticamente inalterados no nosso ensino de Matemática. Documentos oficiais do MEC apontam graves problemas no ensino e aprendizagem em Matemática e revelam que os conhecimentos matemáticos das crianças que terminam os quatro primeiros anos do ensino fundamental reduzem-se aos algoritmos das quatro operações.

² Positivismo: Ideologia e movimento filosófico fundado por Auguste Comte, o positivismo tem como base teórica os três pontos seguintes: (1) todo conhecimento do mundo material decore dos dados “positivos” da experiência, e é somente a eles que o investigador deve ater se; (2) existe um âmbito puramente formal, no qual se relacionam as ideias, que é o da lógica pura e da matemática; e (3) todo conhecimento dito “transcendente” – metafísica, teologia e especulação acrítica – que se situa além de qualquer possibilidade de verificação prática, deve ser descartado.

³ Livro catalogado no Acervo da Escola Estadual Caetano de Campos com o título Arithmetica Progressiva. Curso completo theórico e prático de arithmética superior. 67ª edição. Livraria Francisco



Podemos inferir que as estruturas curriculares atuais dos Cursos de Pedagogia tem uma herança na influência do positivismo, pois há um grande número de disciplinas atualmente nesses cursos, todas com poucas horas de duração, porém o foco não é nas disciplinas das áreas científicas como era no início da república, na década de 1890.

4 A influência da Psicologia no Ensino de Matemática e na Formação de Professores

A influência da Psicologia nos cursos de formação de professores pode ser sentida no uso de textos de Psicologia da Educação voltados primeiramente ao ensino de disciplinas e depois em tópicos gerais da aprendizagem e ainda na preocupação com a motivação do ensino, com a ênfase em jogos e uso de materiais concretos.

Shulman (1986) afirma que os tópicos tratados nos textos de Psicologia da Educação no período de 1900 a 1930 referiam-se à psicologia da aritmética e da leitura. Ele afirma que após esse período esses assuntos foram substituídos por tópicos gerais como aprendizagem, memória, motivação e que essas tendências permaneceram até 1960.

Segundo Curi (2005) um livro marcante no país que influenciou várias gerações de autores de livros de Metodologia do Ensino de Matemática foi o de Edward Lee Thorndike denominado Psicologia da Aritmética publicado em 1929. A autora destaca trecho do prefácio desse livro em que Thorndike expressa a influência da Psicologia no ensino de Matemática: O livro A nova Metodologia da Aritmética de Thorndike crítica o ensino de Matemática centrado em regras e destaca a importância de deixar o aluno aprender a operar de certo modo para depois expor o que aprendeu sob a forma de regra.

A influência de Thorndike nos autores de livros de ensino de Matemática permaneceu por muitos anos, pois até a década de 60 alguns autores citam em sua obra a importância de Thorndike.

Shulman (1986) destaca que as pesquisas sobre o “como ensinar” influenciaram os cursos de formação de professores que passaram a privilegiar



procedimentos de ensino em detrimento de conteúdos de ensino. Ele denomina esse fato de “paradigma perdido”, ou seja, a mudança de foco do “o que ensinar” para o “como ensinar”. Ele revela que nas décadas de 70 e 80 a ausência da preocupação com os objetos de ensino eram evidentes nos cursos de formação de professores para crianças e que havia forte ênfase nas metodologias de ensino. O autor conclui que os procedimentos de ensino eram o foco da formação do professor.

Podemos inferir que no Brasil essa situação perdurou por um período de tempo maior, pois só no início do século XXI com as Diretrizes Curriculares para o Curso de Licenciatura é que o foco nos objetos de ensino passou a ser evidenciado nesses cursos.

5 As Mudanças Propostas pela LDBEN 5692/71

A LDBEN 5692/71 propunha a formação de professor como uma habilitação profissional de 2º grau denominada Habilitação ao Magistério. Por essa legislação o futuro professor deveria cursar as disciplinas de formação geral do que se denominava de Núcleo Comum em dois anos e depois ao fazer a opção pela Habilitação Magistério e cursaria as disciplinas profissionalizantes em dois anos. Se fizesse essa habilitação em três anos incluiria especialização em pré-escola, deficientes, etc. conforme a organização curricular fundamentada em Pareceres específicos.

No que se diz respeito à Matemática, o que se aprendia no núcleo comum não tinha relações com o que o futuro professor iria ensinar e nem era aprofundamento de conceitos básicos da área. Na parte diversificada havia uma disciplina denominada Didática da Matemática, em que o futuro professor poderia optar pelo aprofundamento de estudos para exercer a profissão na 1ª e 2ª séries ou na 3ª e 4ª séries.

No final da década de 80 surgiram os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério – CEFAM, com o foco exclusivo na formação do professor.

Segundo Curi (2005) as pesquisas indicam que nos CEFAM a formação para ensinar Matemática era bem sucedida, embora fosse realizada durante um único



ano por meio da disciplina Conteúdos e Metodologia de Ciências e Matemática.

Os CEFAM funcionaram até 1998 no Estado de São Paulo e os cursos de formação de professores para os anos iniciais foram novamente reorganizados e em 2003 foram extintos.

6 A Formação dos Professores dos Anos Iniciais a partir da LDBEN/9394/96.

A grande mudança de foco nos cursos de Pedagogia para o século XXI é decorrente de indicação da LDBEN 9394/96 que declara em seu Artigo 62 que a formação de docentes será realizada em nível superior. Alguns documentos subsidiam as mudanças propostas para esses cursos. Em 2002 a Resolução CNE/CP n.1 institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores – DCNFP. Essas Diretrizes descrevem a natureza das competências essenciais do professor e apresenta competências que devem ser consideradas no Projeto Pedagógico de um curso de formação de professor:

Isso evidencia a necessidade de discussões sobre as competências a serem constituídas pelos futuros professores, alunos de cursos de Pedagogia, relativamente ao ensino de Matemática, na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Também essas Diretrizes chamam a atenção para o conhecimento dos objetos de ensino. Ou seja, esses avanços não foram incorporados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia que continuam generalistas e dão pouca ênfase aos objetos de ensino. No entanto, cabe às instituições de ensino superior apresentar estruturas curriculares que sigam orientações das Diretrizes, mas com autonomia, o que possibilita maior domínio de disciplinas focadas nos objetos de ensino.

7 Considerações Finais

Com o estudo realizado é possível perceber que, desde sua criação, os cursos que formam professores para atuar com crianças no Brasil não têm vocação para desenvolver competências profissionais que possibilitem ao professor formado ensinar uma determinada área do conhecimento.

Considerando que o professor é aquele que ensina alguma coisa a alguém, destacamos o professor, nessa perspectiva, como alguém que sabe e pode mediar a



3º SIPEMAT

SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE PESQUISA
EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA



aprendizagem de seus alunos, porque é ele e não outros profissionais que devem orientar intencionalmente as ações de ensino que conduzam à aprendizagem de um saber que se pretende que seja construído pelos alunos.

Essa ação requer uma vasta teia de saberes, entre eles os saberes basilares dos objetos de ensino.

Consideramos a formação inicial como base para a construção dos conhecimentos profissionais do professor e, por esse motivo, deve estar aberta a discussão, pesquisas e aprimoramento.

Cabe destacar a importância do conhecimento da área, de sua natureza, seus obstáculos, de aspectos didáticos e curriculares, quando se pensa na dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem das áreas de conhecimento do currículo dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em especial da Matemática.

Com a estrutura proposta pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia fica uma grande indagação: Como essa dimensão pode ser desenvolvida num curso que prioriza pouco os objetos de ensino em sua estrutura curricular?

O estudo que realizamos neste artigo mostra que esse problema é histórico e que nos períodos estudados o foco passa da formação de um profissional com moral e bom costume que gosta de crianças, para a formação de um profissional que entende de crianças, estuda psicologia e pedagogia e depois para a formação de um profissional que atuará em diversas áreas do conhecimento em que são previstos conhecimentos de objetos de ensino, pedagógicos e curriculares. Assim, atualmente, o curso deveria formar um professor que compreenda, cuide, eduque crianças e proporcione suas aprendizagens em várias áreas do conhecimento, e ainda que atue em áreas de gestão de instituições e sistemas de ensino. A pergunta que fica é: Será que com a estrutura curricular proposta pelas novas Diretrizes dá conta disso tudo?

Consideramos que o currículo de um curso de formação de professores deve proporcionar experiências de aprendizagem em que os futuros professores possam construir competências que sustentam âmbitos do conhecimento em que ele vai atuar. O que vimos até aqui não apresenta essa característica importante da formação do professor.



8 Referências Bibliográficas

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2007, 4ª Edição.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *LDBEN* n. 5692, Brasília: 1971.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *LDBEN* n. 9.394, Brasília: 1996.

_____, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores – DCNFP*; Brasília: 2002.

_____, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia*. Brasília: 2005.

CURI, E. *A matemática e os professores polivalentes*. São Paulo, Musa, 2005.

CURI, E. Projeto de Pesquisa *Prova Brasil de Matemática: Revelações possibilidades de avanços nos saberes de alunos de 4ª série/5º ano e indicativos para formação de professores*. Aprovado no âmbito do programa *Observatório da Educação*, com apoio Capes, Edital 2010, in Xerox, 2010.

DIAS, A. G. Instrução pública em diversas províncias do Norte. Rio de Janeiro, 29 de julho de 1852. In: ALMEIDA, J. R. *História da instrução pública no Brasil (1500-1889): história e legislação*. São Paulo : EDUC; Brasília : INEP, MEC, 1989, p.359-360.

SHULMAN, L. Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Research*, n. 15 (2), pp. 4-14, 1986.

THORNDIKE, E. L. *A nova metodologia da aritmética*. Porto Alegre: Globo, 1929. n. 584.

TRAJANO, A. *Arithmetica Progressiva*. Curso completo teórico e prático de aritmética superior. 67ª edição. Livraria Francisco Alves, Rio de Janeiro, 1933.