

Maria Manuela Alves Garcia
Mara Rejane Vieira Osório
Márcia Souza da Fonseca
Organizadoras

Currículos e profissionalidades docentes

**Licenciaturas em
Pedagogia e Matemática
em universidades públicas gaúchas**



**Currículos e profissões docentes:
licenciaturas em Pedagogia e Matemática
em universidades públicas gaúchas**

**Maria Manuela Alves Garcia
Mara Rejane Vieira Osório
Márcia Souza da Fonseca
Organizadoras**

**Currículos e profissões docentes:
licenciaturas em Pedagogia e Matemática
em universidades públicas gaúchas**

2ª edição

E-book



São Leopoldo
2020

© Dos autores – 2020

Editoração: Oikos

Capa: Juliana Nascimento

Revisão: Carlos A. Dreher

Diagramação e arte-final: Jair de Oliveira Carlos

Impressão: Rotermund

Conselho Editorial (Editora Oikos)

Antonio Sidekum (Ed.N.H.)

Avelino da Rosa Oliveira (UFPEL)

Danilo Streck (Unisinos)

Elcio Cecchetti (UNOCHAPECÓ e GPEAD/FURB)

Eunice S. Nodari (UFSC)

Haroldo Reimer (UEG)

Ivoni R. Reimer (PUC Goiás)

João Biehl (Princeton University)

Luís H. Dreher (UFJF)

Luiz Inácio Gaiger (Unisinos)

Marluza M. Harres (Unisinos)

Martin N. Dreher (IHSL)

Oneide Bobsin (Faculdades EST)

Raúl Fornet-Betancourt (Aachen/Alemanha)

Rosileny A. dos Santos Schwantes (Uninove)

Vitor Izecksohn (UFRJ)

Editora Oikos Ltda.

Rua Paraná, 240 – B. Scharlau

93120-020 São Leopoldo/RS

Tel.: (51) 3568.2848

contato@oikoseditora.com.br

www.oikoseditora.com.br

C976 Currículos e profissões docentes: licenciaturas em Pedagogia e Matemática em universidades públicas gaúchas [e-book. 2. ed.] / Organizadoras: Maria Manuela Alves Garcia, Mara Rejane Vieira Osório e Márcia Souza da Fonseca – São Leopoldo: Oikos, 2020.

157 p.; 14 x 21 cm.

ISBN 978-65-86578-03-4

1. Formação – Professor. 2. Currículo. 3. Licenciatura – Pedagogia. 4. Licenciatura – Matemática. 5. Profissionalismo – Docente. 6. Universidade pública. I. Garcia, Maria Manuela Alves. II. Osório, Mara Rejane Vieira. III. Fonseca, Márcia Souza da.

CDU 371.13

Catálogo na Publicação:

Bibliotecária Eliete Mari Doncato Brasil – CRB 10/1184

Sumário

Apresentação	7
<i>Maria Manuela Alves Garcia</i>	
<i>Mara Rejane Vieira Osório</i>	
<i>Márcia Souza da Fonseca</i>	
A oferta de matrículas e cursos de licenciatura presenciais em universidades gaúchas	15
<i>Márcia Souza da Fonseca</i>	
<i>Mara Rejane Vieira Osório</i>	
<i>Maria Manuela Alves Garcia</i>	
<i>Jair Jonko Araújo</i>	
Cursos de Pedagogia de universidades públicas gaúchas: um estudo a partir de projetos político-pedagógicos	40
<i>Mara Rejane Vieira Osório</i>	
<i>Maria Manuela Alves Garcia</i>	
<i>Tainá Melo Silveira</i>	
A formação de professoras da Educação Infantil nos cursos de Pedagogia das universidades públicas do Rio Grande do Sul	66
<i>Juliana Diniz Gutierrez Borges</i>	
<i>Maria Manuela Alves Garcia</i>	
A formação de professoras para a educação de zero a três anos nos cursos de Pedagogia das universidades públicas gaúchas	90
<i>Eleonora das Neves Simões</i>	
<i>Maria Manuela Alves Garcia</i>	

Os saberes da Psicologia e a Pedagogia Construtivista
na formação de professores de Matemática das
universidades públicas gaúchas 112

Márcia Souza da Fonseca

Jéferson Barbosa Costa

Jair Jonko Araújo

Profissionalismo docente e saberes curriculares em projetos
político-pedagógicos de cursos de Licenciatura em
Matemática em universidades públicas do Rio Grande do Sul ... 125

Márcia Souza da Fonseca

Jair Jonko Araújo

Jéferson Barbosa Costa

Apresentação

A formação de professores no Brasil tem sido alvo de muitos discursos, catalizadora de muitas críticas e esperanças, sobretudo do ponto de vista das políticas oficiais. Pelo menos desde os finais da década de 1990, o discurso educacional e curricular oficial e suas políticas têm atribuído à formação docente e aos currículos de licenciatura boa parte das mazelas da Educação Básica e do seu baixo desempenho nas estatísticas oficiais. Na busca de instituir novas formas de regulação para esses cursos e de estimular outras formas de profissionalismo e profissionalidade para as professoras e os professores da Educação Básica, foram instituídas desde esses anos reformas curriculares que tiveram por alvo os cursos de licenciatura.

Com a intenção de problematizar a natureza dessas mudanças e dos seus impactos nos currículos de licenciatura, o GEDEB (Grupo de Estudos sobre Docência e Educação Básica: Currículo, Políticas e Profissionalização Docente), grupo de pesquisa da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, desenvolveu uma investigação¹ entre março de 2015 e janeiro de 2019, com o apoio do CNPQ (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico), que teve como campo de estudo um total de 31 cursos de licenciatura, na modalidade presencial, ofertados pelas 7 universidades públicas gaúchas: 6 universidades federais (Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS,

¹ O projeto de pesquisa com o título *Formação Inicial de Professores em Universidades do Estado do Rio Grande do Sul (RS): Currículos, Formas de Profissionalismo e Identidades Docentes*, foi aprovado no Edital Universal MCTI/CNPQ N. 14/2014.

Universidade Federal de Pelotas – UFPel, Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA e Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS) e 1 estadual (Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS). Desses 31 cursos, 16 são de licenciatura em Pedagogia, 9 de licenciatura em Matemática e 6 de licenciatura em Letras, com habilitação em Português.

As escolhas pelo Estado do Rio Grande do Sul (RS) e pelas licenciaturas de Pedagogia, Matemática e Letras não foram arbitrárias. Elegemos esse Estado por ser onde atuamos numa instituição pública que forma professoras/es e, também, porque não encontramos estudos que nos permitissem compreender, de modo mais amplo, como a profissionalidade docente vem sendo incentivada em universidades do RS; escolhemos os cursos que abarcam a formação inicial de professores para áreas de conhecimento e níveis de ensino que têm sido enfatizados pelas políticas oficiais dos últimos anos e pelos sistemas de avaliação nacional.

Foi nossa intenção inicial investigar o conjunto dos cursos presenciais dessas licenciaturas no RS, considerando tanto as universidades públicas quanto as privadas e comunitárias. A proposta era montar um banco de dados, com o auxílio do *software* NVivo 10, sobre o conjunto das licenciaturas presenciais em desenvolvimento nessas áreas em todas as instituições universitárias do Estado, de modo a possibilitar cotejamentos entre as redes e um diagnóstico mais amplo da formação presencial inicial em nível superior. Logo no início de 2015, quando passamos à coleta dos projetos pedagógicos dos cursos, fomos constrangidas a reduzir nosso campo de estudo às universidades públicas. Encontramos todo o tipo de dificuldade e resistência das instituições privadas para fornecerem os documentos curriculares de que necessitávamos, o que nos levou a restringir o escopo da análise às universidades públicas. Terminamos por montar o banco de

dados abrangendo exclusivamente essas instituições, e as possibilidades de análise permanecem sendo muitas.

É preciso ressaltar que, do ponto de vista da história da formação de professores em nível superior no Brasil, as universidades públicas, por suas características de reunirem o ensino, a pesquisa e a extensão, e por sua tradição nesse campo, são instituições que têm estado à frente das lutas pela profissionalização e valorização dos docentes que atuam na escolaridade básica. Esses aspectos justificam por si só o privilégio que atribuímos neste estudo a essas instituições.

Este livro apresenta uma parcela dos resultados alcançados com essa investigação, tendo uma forte inspiração em estudos relacionados ao pós-estruturalismo na abordagem dos currículos e das políticas curriculares. Reunimos um conjunto de reflexões que escrevemos ao longo destes últimos quatro anos, publicados inicialmente em eventos e periódicos da área educacional, que problematizam as formas de profissionalidade docente e as experiências curriculares que vêm sendo estimuladas especialmente pelos cursos presenciais de Pedagogia e licenciatura em Matemática nas universidades públicas gaúchas. Fazemos isso tendo em vista, por um lado, as determinações legais acerca dos currículos de licenciatura desses cursos e, por outro, considerando os modos como os projetos político pedagógicos de curso incorporaram as diretrizes legais no diálogo com as tradições e a história de cada curso e suas instituições.

Os sentidos da profissionalização dos docentes e os saberes e experiências de conhecimento privilegiados nos currículos variam no tempo e nas instituições, diante de demandas que são históricas, legais, globais, nacionais, regionais e locais. O currículo é sempre uma seleção interessada no campo da cultura. E um currículo em particular, localizado em uma instituição determinada, é o resultado provisório de recontextualizações ou negociações entre os ordenamentos das políticas educacionais e curricu-

lares e as culturas e tradições locais, englobando as demandas e as materialidades humanas e simbólicas disponíveis nas instituições. As particularidades de cada curso na oferta dos saberes e experiências que constituem o percurso formativo dos futuros licenciados são indicadoras das formas de profissionalidade almeçadas por cada curso e instituição. Esses saberes e experiências apontam para formas mais restritas ou ampliadas de profissionalismo e profissionalidade dos professores e das professoras da Educação Básica.

No primeiro artigo, intitulado de *A oferta de matrículas e cursos de licenciaturas presenciais em universidades gaúchas*, realizamos uma descrição de caráter quantitativo do conjunto das licenciaturas investigadas nas instituições universitárias do RS, públicas e privadas. Apresentamos características gerais do perfil desses cursos e de sua localização institucional e geográfica no Estado, buscando problematizar os movimentos de retração e ampliação da oferta desses cursos na última década na relação com as políticas oficiais de expansão e interiorização do Ensino Superior, levadas a efeito especialmente nos governos do presidente Lula (2003-2010). Trabalhamos para isso com os microdados do Censo da Educação Superior do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), relativamente aos anos de 2000, 2007 e 2013, e, ainda, com outros indicadores econômicos e demográficos das diferentes mesorregiões do Estado, divulgados pelo IBGE. Trata-se de um estudo de caráter descritivo e quantitativo que estabelece um mapa do campo de investigação no Rio Grande do Sul

Nos artigos 2, 3 e 4, tratamos dos cursos presenciais de licenciatura em Pedagogia nas universidades públicas gaúchas, tendo como foco uma problematização da profissionalidade docente almejada por esses cursos e pelos saberes curriculares da formação profissional, estabelecendo um diálogo entre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (DCNP), a

partir da Resolução do CNE/CP n. 1/2006, e os projetos político-pedagógicos dos cursos, tendo em vista, sobretudo, o preparo para a docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

No artigo 2, *Cursos de Pedagogia de universidades públicas gaúchas: um estudo a partir de projetos político pedagógicos*, consideramos, especificamente, a legislação curricular oficial para o curso de Pedagogia e os projetos pedagógicos de curso como tecnologias discursivas. Chamamos atenção para as formas de profissionalidade que os cursos investigados vêm estimulando para os pedagogos e as pedagogas e destacamos algumas tendências atuais na organização dos currículos desses cursos. Ao nos depararmos com currículos fragmentados e jornalísticos e com o estímulo a um tipo de profissionalidade genérica, de múltiplas demandas para além do ensino, e autorresponsável por seu desempenho e carreira, tememos pela sólida formação teórica/prática/interdisciplinar para as/os docentes que irão trabalhar com a Educação Infantil e os Anos Iniciais da Educação Básica. Buscamos as condições de possibilidade dessas conexões com as racionalidades econômicas e políticas do nosso tempo, colocando em questão a possibilidade de formar professoras/es com qualidade para diferentes e complexas docências num único curso desse tipo.

Já no artigo *A formação de professoras da Educação Infantil nos cursos de Pedagogia das universidades públicas do Rio Grande do Sul*, e, no artigo com o nome de *A formação de professoras para a educação de zero a três anos nos cursos de Pedagogia das universidades públicas gaúchas*, debatemos a formação da professora da Educação Infantil, analisando especificamente os saberes e as experiências de conhecimento que as instituições possibilitam para o exercício da docência nesse nível de ensino, tanto para a docência em creches e berçários quanto para a docência na escola infantil. Em relação a esses níveis de ensino, concluímos pela pouca atenção que nossos cursos de Pedagogia de universidades públicas dão ao prepa-

ro da docência para a educação dessas crianças, considerando a inclusão da Educação Infantil como nível de ensino obrigatório pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, e a reorganização dos currículos da Educação Infantil, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução CNE/CEB nº 1/1999). Conclui-se que a infância de zero a três anos e sua educação e cuidado é a grande ausência dos currículos de Pedagogia, dando força para perspectivas médicas e assistencialistas na educação e cuidado dessa infância, ignorando as lutas que as educadoras e os educadores infantis e a pesquisa no campo vêm fazendo relativamente às práticas curriculares e pedagógicas no trato com essas crianças.

O artigo *Os saberes da Psicologia e a pedagogia construtivista na formação de professores de Matemática das universidades públicas gaúchas* caracteriza dois modos de pensar a formação docente em Matemática nas universidades públicas gaúchas, a partir da análise de nove cursos de licenciatura em Matemática. O estudo, inspirado em investigações de cunho pós-estruturalista, destaca a forte hegemonia da Psicologia na constituição da identidade profissional de professores e professoras de Matemática, em especial do cognitivismo e da experimentação, tendências que marcam o *ethos* racional e cientificista dessa docência e do ensino da Matemática nos currículos da Educação Básica.

Por último, o artigo *Profissionalismo docente e saberes curriculares em projetos político pedagógicos de cursos de Licenciatura em Matemática de universidades públicas do Rio Grande do Sul* apresenta uma análise dos objetivos de curso e do perfil profissional almejado pelas diferentes instituições, bem como dos saberes curriculares da formação profissional e sua distribuição no tempo da formação de cada matriz curricular. Conclui-se que a distribuição dos saberes da formação curricular dos diferentes cursos obedece a um mesmo padrão de organização e distribuição no curso da formação, não sendo condizentes com as formas de profissionalida-

de docente anunciadas pelos discursos acerca de como esses professores devem ser e agir no exercício do seu trabalho. Levanta-se a hipótese de que a definição dos saberes que devem fazer parte dos currículos é fortemente disputada por uma perspectiva científica e disciplinar que caracteriza essa comunidade, enquanto que os discursos acerca do tipo de profissional a ser formado são mais abertos a formulações oriundas dos discursos do campo oficial e pedagógico.

Para concluir, agradecemos ao CNPQ pelo apoio financeiro, a todos e a todas que neste percurso colaboraram com a investigação, em especial ao professor Dr. Jair Jonko Araújo, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IF-Sul-rio-grandense), e às doutorandas Juliana Diniz Gutierrez Borges e Eleonora das Neves Simões, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-UFPel), e, ainda, aos incansáveis bolsistas de Iniciação Científica e Apoio Técnico que nos acompanharam neste percurso, respectivamente, Tainá Melo Silveira e Jéferson Barbosa Costa.

Maria Manuela Alves Garcia

Mara Rejane Vieira Osório

Márcia Souza da Fonseca

Julho de 2019

A oferta de matrículas e cursos de licenciatura presenciais em universidades gaúchas¹

*Márcia Souza da Fonseca
Mara Rejane Vieira Osório
Maria Manuela Alves Garcia
Jair Jonko Araujo*

Introdução

Este texto tem como objetivo conhecer e analisar a oferta em licenciaturas presenciais, considerando cursos e matrículas em Pedagogia, Matemática, e Letras, em universidades situadas no estado do Rio Grande do Sul (RS), no contexto da forte pressão das políticas educacionais oficiais pela expansão das universidades brasileiras, especialmente nas duas últimas décadas.

Tratamos desses três cursos por representarem áreas de conhecimento que têm sido priorizadas para medir a qualidade do desempenho dos alunos na Educação Básica, nas avaliações externas e de escala nacional. A escolha pelo RS é motivada por duas razões: por ser o estado onde atuamos como professoras e pesquisadoras e por percebermos que são frequentes os estudos que se detêm a pensar a oferta de matrículas e cursos de licenciatura em âmbito nacional, mas são mais raros os que se dedicam a estudar essa questão considerando o RS. Nosso interesse pelas universidades justifica-se, pois, historicamente. São estas institui-

¹ Artigo publicado na revista Educação (UFSM). v. 44, 2019 – Publicação contínua. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reveducao/article/view/28556>>.

ções que constituem um campo diferenciado na formação inicial de professores pela ênfase na articulação entre ensino, pesquisa e extensão.

Considerando os cursos pesquisados, perguntamos: Como veio se dando a expansão e/ou a retração desses cursos e seu número de matrículas no RS, considerando os anos de 2000, 2007 e 2013? Como se configura a oferta desses cursos e o número de matrículas em relação à categoria administrativa das universidades e às diferentes mesorregiões do RS? Que aspectos poderiam justificar essas diferenças?

Para responder essas questões, utilizamos uma metodologia de tipo quantitativa e descritiva: consideramos a distribuição das universidades gaúchas nas mesorregiões do estado e utilizamos dados e informações coletados a partir dos microdados do Censo da Educação Superior (CES), realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), nos anos de 2000, 2007 e 2013. O universo dos cursos de licenciatura em Pedagogia, em Letras e em Matemática de todas as universidades do RS considerou exclusivamente cursos presenciais.

O INEP, ao longo dos anos, foi modificando e aperfeiçoando a sistemática de coleta dos dados relativos ao CES. Algumas das dificuldades que encontramos, especialmente na identificação do número de matrículas nos anos selecionados para estudo, dizem respeito à metodologia de coleta e divulgação desses dados e suas modificações ao longo dos anos selecionados. Os dados que estão disponíveis na base do INEP sobre os cursos de licenciatura em Pedagogia, em Letras e em Matemática e as matrículas nesses cursos nas universidades gaúchas, no ano de 2000, referem-se ao primeiro semestre letivo. A partir do censo de 2007, realizado em 2008, já com as regulamentações do Decreto n. 6.425, de 4 de abril de 2008, a coleta de dados do INEP relativas à educação superior passa a realizar-se com maior precisão, já que alunos, turnos, instituições e profissionais da educação são tratados como unidades básicas de informação, possibilitando que o cen-

so fosse aperfeiçoando o sistema de coleta de modo a evitar que algumas dessas unidades fossem agregadas. No censo de 2007, há informações acerca do número de matrículas no 1º e 2º semestres, separadamente. Optamos por trabalhar com os dados do 1º semestre, tendo em vista que, no ano anterior pesquisado (2000), esse foi o critério adotado pelo INEP.

A partir de 2009 o INEP introduz outras modificações na coleta de dados. A data de referência do censo passa a ser o 2º semestre do ano recenseado, considerando os dados individualizados dos alunos e não mais agregados por cursos (BRASIL, 2010). Assim, a partir desse ano, as matrículas referem-se a três situações de vínculo dos alunos a cursos: cursando, provável aluno formando ou formado naquele ano, resultando um dado mais preciso do que o critério adotado até então.

Através do levantamento realizado, observamos algumas tendências na oferta desses cursos e no número de matrículas e fizemos relações e inferências considerando as políticas de expansão da educação superior brasileira desde o final da década de 1990.

Nossa escolha pelos anos indicados baseou-se na necessidade de observar as tendências na oferta desses cursos e em suas matrículas, tomando como referência os dispositivos legais que instituíram, por um lado, a obrigatoriedade de formação de nível superior para o conjunto dos professores da educação básica, por intermédio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996; por outro lado, a expansão e a interiorização da educação superior brasileira, através de programas como o REUNI (Reestruturação e Expansão das Universidades Federais), o PROUNI (Programa Universidade para Todos), a UAB (Universidade Aberta do Brasil), a EaD (Educação a Distância), etc., estes já em meados da década de 2000. Já a escolha do censo de 2013 justifica-se por ser o mais recente na base de dados do INEP, quando do início da pesquisa.

As licenciaturas no contexto da expansão da Educação Superior no novo milênio

A Educação Superior (ES) foi produzida e adquiriu destaque, nos últimos tempos, como requisito fundamental para responder a demandas que mantêm e fazem funcionar a atual sociedade (nomeada, por alguns, de neoliberal): uma economia globalizada e competitiva, flexível, com base em tecnologias arrojadas e conhecimento complexo, etc.

A expansão da Educação Superior e sua reconfiguração atual precisam ser compreendidas em associação com esse movimento mais amplo e geral que tem delegado, para este nível de escolarização, a responsabilidade com o tipo de formação que é considerada, no momento atual, como importante e necessária para a formação profissional e, em particular, dos professores que atuam na Educação Básica. Como salientado por Rose (1996), toda sociedade precisa de um corpo de *expertises* (ou autoridades) que seja capaz de formar seus sujeitos para viverem conforme um modelo de vida social. Certamente, em tempos de novas agendas sociais, políticas e econômicas, reformar o professor e seu trabalho tem sido, então, um esforço contínuo, pois o trabalho do professor tem papel fundamental na preparação de novas condutas.

No Brasil, desde a década de 1990, assistimos a uma série de medidas que buscam promover políticas de incentivo à expansão do ES. O Ministério da Educação (MEC), especialmente entre os anos de 2003 a 2014, investiu num conjunto de políticas e ações para o ES justificando a necessidade de expandir, qualificar e democratizar este nível de escolarização. Neste sentido, é visível que, nas últimas décadas, o quadro que se apresenta é de crescimento da oferta e do acesso à Educação Superior. Segundo o relatório *A democratização e expansão da educação superior no país 2003-2014*, organizado pela SESu/MEC, as matrículas na Educação Superior passaram de 3,9 milhões em 2003 para 7,3 milhões em 2013. O resultado total deste movimento equivale a 86% de crescimento de matrículas neste período (BRASIL, 2014, p. 26). Este

crescimento das matrículas aconteceu, segundo o mesmo relatório, como resultado de um conjunto de ações: criação de 18 novas universidades federais; fomento à Educação a Distância, que teve um crescimento de 2.200% (matrículas passaram de 49.911 em 2003 para 1.573.573 em 2013); criação de 173 novos campi de universidades federais em cidades do interior; criação do PROUNI e do REUNI; políticas de incentivo à permanência de estudantes; reforma do FIES; e uso do ENEM nos processos seletivos (BRASIL, 2014, p. 27). Soma-se, a estes números, a reestruturação dos Institutos Federais de Educação (IFES) que foram autorizados a ofertar cursos de licenciaturas na área de Ciências e Matemática e de educação profissional.

Na avaliação de Borges (2015), essa expansão da Educação Superior foi muito aligeirada, desordenada, de pouca qualidade, distribuída de forma desigual pelas regiões do país; continua excludente e, em comparação aos países do mesmo nível, o acesso a esse nível de escolarização ainda é o mais baixo do continente. Esse crescimento teria, ainda, se caracterizado pela diminuição dos investimentos públicos, sucateamento das universidades públicas. Por esse caminho, segundo Borges (2015), o crescimento do ES acabou se concentrando em instituições privadas de ES, de baixa qualidade, centradas unicamente no ensino. Para exemplificar o argumento de Borges, é possível observar com os dados do Censo da Educação Superior de 2014 que, embora as matrículas, neste nível de educação, estejam concentradas em universidades públicas, boa parte das ofertas continuam sob domínio das privadas: nos cursos presenciais, concentram 90% e, nos cursos a distância, 72% das matrículas; as federais contam com 7% nos cursos presenciais e 17% nos cursos a distância (BRASIL, 2016).

No caso das licenciaturas, observamos que a obrigatoriedade de formação superior para todos os professores da Educação Básica, instituída pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 9.394/96), foi um marco de fundamental importância. Em nome da exigência legal e dos diferentes discursos que apresentavam a precariedade na formação dos docentes em servi-

ço, entre estes, os das avaliações nacionais e internacionais, dos organismos internacionais, das pesquisas e da literatura educacional, viu-se emergir uma série de políticas e programas voltados para atender essa demanda de formação superior dos professores.

Atualmente, duas ações oficiais têm sido consideradas como políticas que contribuíram de modo considerável com o processo de crescimento de cursos de formação inicial de professores: o REUNI e a EaD.

O REUNI, foi criado em 2007 pelo Decreto n. 6.096, com a finalidade de ampliar o acesso e a permanência de estudantes no ES. Embora não seja uma política direcionada à formação inicial de professores, para Gatti, Barreto e André (2011, p. 119), o programa foi de grande impacto para as licenciaturas, pois, “das 54 universidades federais existentes à época, 53 aderiram e 26 apresentaram projetos de renovação curricular”. A autora observa um acréscimo de 32% nas matrículas em licenciaturas presenciais nessas universidades entre 2007 e 2009.

Embora seja difícil fazer uma avaliação mais concreta sobre a Educação a Distância, pois existem poucas informações oficiais disponíveis, sabe-se que foi uma modalidade que, também, interferiu nos rumos das licenciaturas, em especial, pelo financiamento público e investimento privado para a criação de polos e oferta de cursos em diferentes municípios, o que resultou numa ampliação significativa no número de cursos e de matrículas nesta modalidade.

No âmbito das universidades públicas, contribuiu com este fenômeno a Universidade Aberta do Brasil (UAB). A UAB, maior investimento público em EaD até hoje, foi instituída pelo Decreto Presidencial n. 5.800, de 08 junho de 2006, e tinha como finalidade principal a expansão e a interiorização da oferta de curso de educação superior, prioritariamente, para atender a demanda de formação inicial e continuada de professores para a Educação Básica. Com esse interesse, a UAB foi apresentada como uma ideia positiva, inovadora e pioneira; assim, capacitada para transformar e modernizar a formação inicial de professores, para qua-

lificar a formação dos professores que atuavam na Educação Básica, mas que não possuíam formação no ES e, também, como oportunidade para ampliar a oferta de cursos e de matrículas naquelas áreas em que havia déficit de professores. Por estes caminhos, a UAB foi crescendo e se ampliando: em 2009, constavam no sistema 74 Instituições de Educação Superior que concentravam 418 cursos, 557 polos e 170.000 alunos. Em 2011, já eram 92 instituições, 930 cursos; destes, 697 eram cursos de formação de professores; ou seja, 74,9% no conjunto dos cursos que passaram a ser disponibilizados eram para formação de professores (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 64). Observando o crescimento das matrículas na UAB de modo amplo, verifica-se que, em sete anos (entre 2007 e 2013), houve um crescimento na ordem de mais ou menos trinta vezes, com os números de matrículas passando de 6.650 em 2007 para 246.502 em 2013².

Conforme as informações apresentadas, não se pode negar a influência da EaD na expansão do ES e das licenciaturas. Todavia, o modo como aconteceram a criação, o crescimento e as ações de formação via EaD tem sido bastante criticado. Gatti e Barreto (2009), por exemplo, considerando o período inicial da EaD no Brasil (2006-2007), desconfiavam dos rumos e das justificativas de que, através desta modalidade de formação, seria possível resolver o problema histórico de injustiça (social, econômica e geográfica) quanto ao acesso ao ES. Para as pesquisadoras, a EaD foi montada de forma rápida e se expandiu descontroladamente pelo país, e esse fenômeno “parece não coadunar com o tempo requerido para que políticas desse porte e dessa envergadura tenham condições de se expandir com base no amadurecimento de experiências [...] que assegurem a qualidade dos serviços prestados” (2009). No mesmo sentido, mas com dados mais recentes, Dourado (2011) sinaliza que o crescimento da EaD esteve aquém de acompanhamento e avaliação necessários para garantir a sua qualidade. Para Dourado:

² Relatório Educação Para Todos no Brasil 2000-2015. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002326/232699POR.pdf>>.

Os desdobramentos desse processo tiveram como consequência a expansão da EaD, oferecida em larga escala, com qualidade questionável [...] em IES que – verdadeiros balcões de negócios – respondem por grande parte das matrículas nas diferentes áreas do conhecimento, sobretudo na formação de professores (p.187).

Outra questão a ser mencionada como demanda para o crescimento das licenciaturas foi o conjunto de reformas implementadas na Educação Básica: a ampliação do tempo de escolarização para 9 anos (Lei 11.274 de 2006); extensão da obrigatoriedade da escolarização desde a Pré-Escola até o Ensino Médio e o reconhecimento da Educação Infantil como direito das crianças pequenas e da responsabilidade do Estado brasileiro em garantir esse direito através da oferta de creches (BARRETO, 2015, p. 681). Portanto, a Educação Básica, espaço qualificado para o trabalho dos professores que se formam nas atuais licenciaturas, também acarretou um conjunto de necessidades para o ES (cursos, matrículas, recursos, estruturas, professores). Nessa linha, um bom exemplo é a afirmação de Freitas (2014, p. 431), de que, para dar conta das recentes reformas em relação à universalização da Educação Básica, serão necessários mais do que 500 mil novos professores.

Examinando esse movimento de expansão, Maués e Camargo (2014) defendem que, embora seja evidente o crescimento das políticas e dos esforços para dar conta da formação superior dos professores, estes investimentos não alcançaram os objetivos desejados. Por exemplo, o incentivo à expansão de cursos de licenciaturas aconteceu porque estes cursos demandam baixo investimento e, no caso da formação de professores em serviço, o próprio professor, por vezes, bancou a formação em instituições privadas, a realizava de modo intensivo em espaços, às vezes, não apropriados e dissociados dos lugares de exercício de suas funções. Foram ações que aconteceram afastadas de investimentos na valorização dos professores.

É de fundamental importância salientar, também, a relação entre o *déficit* de professores para atuar na Educação Básica e o crescimento das licenciaturas. Constantemente tem-se ouvido

que determinadas áreas, como Física e Química, desde longa data, enfrentam problemas com a carência de professores. Porém, quando se examina o crescimento do número de cursos e das matrículas em licenciaturas, parece que a prioridade não tem sido efetivamente dar conta deste problema. Barreto (2015, p. 681) mostra que do “total de cursos registrados pelo Censo da Educação Superior de 2011, 26% deles eram de formação de professores para a educação básica”; destes cursos, a maior oferta era de Licenciatura em Pedagogia que computava, neste censo, 1.801 cursos, constituindo-se, assim, como a área que ofertava o maior número de cursos entre o conjunto de licenciaturas existentes no Brasil.

Quando se observam os dados do Censo da Educação Superior de 2014³ sobre o total de matrículas nas licenciaturas, essa evidência se mantém: o curso de Pedagogia computa 648.998 matrículas, representando um percentual de 44,3% do total de matrículas em licenciaturas. Já as matrículas nas licenciaturas de Química e Física aparecem respectivamente no décimo e no décimo primeiro lugar da lista; a primeira concentra 35.892 (2,5%) e a segunda 25.102 (1,7%) das matrículas no conjunto geral das licenciaturas (BRASIL, 2016).

Observamos que, embora, as políticas nacionais sejam produzidas e ganhem espaço a partir de justificativas que enaltecem a afinidade com a melhoria da Educação Básica, parece que ainda estão muito afastadas das reais necessidades deste nível de escolarização; ou seja, não cresceram em proporção suficiente para atender às demandas da EB, expandiram-se de modo tímido, descontrolado, concentraram-se nos cursos de Pedagogia e se desenvolvem pouco articuladas com as questões da EB. Maués e Camargo (2014) sugerem que a expansão das licenciaturas é pouco representativa no contexto da expansão do ES, pois cresceu basicamente pelo viés da formação em serviço que vem sendo estimu-

³ Resumo técnico: Censo da Educação Superior 2014. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMA-MkW1/document/id/636024>.

lada a partir do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), uma política emergencial que busca atender às exigências de formação implementadas pela LDB. Dados do Censo da ES de 2014 corroboram com essa ideia, pois mostram que, em termos de matrículas na graduação, há uma hegemonia do bacharelado, que concentra 68% das matrículas, em relação às licenciaturas que somam apenas 18,8% das matrículas (BRASIL, 2016).

Todavia, há que se considerar que o crescimento das licenciaturas produziu efeitos positivos na condição de titulação dos professores em serviço na Educação Básica. Segundo relatório do MEC⁴, em 2000, no Ensino Fundamental, havia 45,9% de professores com ES na rede pública e 62,5% na rede privada; no Ensino Médio, na rede pública constavam 88,2% e na rede privada 89,1%. Considerando o período entre 2000 e 2012, observa-se que o percentual de crescimento de professores com Educação Superior foi o seguinte: no Ensino Fundamental, na rede pública houve um crescimento de 74,5%, e na rede privada o aumento foi de 18,2%; no Ensino Médio, o percentual de crescimento na rede pública foi de 5,9%, e da rede privada foi de 3,1%. Em 2013, o relatório demonstra crescimentos destes percentuais: no Ensino Fundamental da rede pública, o número de professores com Educação Superior passa para 80,1%, e, da rede privada, passa para 73,9%; no Ensino Médio da rede pública passa para 93,5%, e, da rede privada, para 91,9%.

No bojo desse movimento, considerando os nossos interesses de pesquisa e as licenciaturas que estudamos (Pedagogia, Matemática e Letras), perguntamo-nos sobre o caráter desta expansão no Estado do Rio Grande do Sul.

⁴ Relatório Educação Para Todos no Brasil 2000-2015. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002326/232699POR.pdf>>.

Expansão e retração dos cursos de licenciatura em Pedagogia, Matemática e Letras no Estado do Rio Grande do Sul

Segundo os Censos da Educação Superior de 2000, 2007 e 2013⁵, eram estes os dados relacionados ao total de cursos presenciais e regulares de licenciatura em Letras, em Matemática e em Pedagogia, ofertados no RS, em universidades públicas e privadas:

Tabela 1: Total de cursos de licenciatura em Letras, Matemática e Pedagogia oferecidos em universidades públicas e privadas no RS – 2000/2007/2013

Anos	Cursos em Universidades Privadas	Cursos em Universidades Públicas	Total de cursos
2000	117	22	139
2007	134	39	173
2013	128	42	170

Fonte: MEC/INEP/Microdados dos Censos da Educação Superior 2000/2007/2013.

No ano de 2000 eram oferecidos 139 cursos dentre os pesquisados. Destes, 15,83% estavam localizados em universidades públicas e 84,17% em universidades privadas. Em 2007 houve um acréscimo no total de cursos oferecidos, nas duas categorias administrativas. Nas universidades públicas o aumento foi bem mais significativo, 77,27% em relação a 2000, enquanto nas privadas o percentual não passou dos 14,53%.

Este acréscimo do número de cursos em universidades públicas está relacionado principalmente à criação da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), em 2001, e da Univer-

⁵ De acordo com os microdados do CES 2013, 49 dos 128 cursos de universidades privadas encontram-se em extinção, não ofertando novas vagas, mas ainda com matrículas.

sidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), em 2005. Com a criação da UERGS, mais 7 municípios do estado são atendidos com os cursos de Letras (Porto Alegre) e Pedagogia (Bagé, Osório, São Francisco de Paula, Cruz Alta, Alegrete e São Luiz Gonzaga). Já a UNIPAMPA, desde o seu início, ofereceu cursos de licenciatura nos municípios de Bagé (Letras – Português e Matemática) e Jaguarão (Pedagogia e Letras – Português e Espanhol). Também, nas universidades públicas onde essas licenciaturas já existiam foram criados cursos noturnos dessas mesmas licenciaturas: a UFPEL e a UFSM passam a oferecer o curso de Pedagogia à noite a partir de 2006, e a FURG, a partir de 2007.

No ano de 2013, o número total de cursos manteve-se praticamente o mesmo em relação a 2007. Dos 170 cursos, 42 eram ofertados em universidades públicas e 128 em universidades privadas. Embora com decréscimo na oferta total de cursos, as universidades públicas continuaram aumentando a oferta discretamente (7,69% em relação a 2007), enquanto as universidades privadas tiveram uma queda discreta na oferta de 4,48% em relação a 2007.

O acréscimo de cursos na rede pública, comparando os anos de 2007 e 2013, tem relação com a ampliação da UNIPAMPA, que passa a ofertar, em 2012, mais um curso de licenciatura em Matemática em Itaqui; e ainda, com a criação do curso noturno de licenciatura em Matemática na UFPEL, em 2008; e com a criação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), em 2009, que, passa a oferecer os cursos Letras – Português e Espanhol, em Cerro Largo, e Pedagogia, em Erechim.

Se discriminarmos os três cursos de licenciatura estudados no período de 2000 a 2013, conforme a Tabela 2, podemos inferir alguns movimentos na oferta dos cursos considerando a categoria administrativa das universidades gaúchas. A oferta de licenciatura em Matemática diminuiu progressivamente nas universidades privadas em todo o período estudado, ao contrário das universidades públicas que aumentaram discretamente a oferta desse curso. Letras e Pedagogia tiveram um aumento significativo na oferta de cursos em 2007, em relação a 2000, considerando as duas catego-

rias administrativas. Nota-se que o curso de Letras, embora com menos oferta em 2013, relativa a 2007, na rede privada, permanece com mais cursos ofertados do que em 2000. Na rede pública, o curso de Letras teve um acréscimo na oferta, no período estudado. Os cursos de Pedagogia, considerando o ano de 2000, aumentaram a oferta em 2007 em ambas as categorias administrativas. Já em 2013, observa-se, na rede privada, um discreto aumento de 2 cursos de Pedagogia, e, na rede pública, um decréscimo de 4 cursos. Isso pode ser melhor observado na tabela abaixo.

Tabela 2: Total de cursos de licenciatura em Letras, Matemática e Pedagogia oferecidos em universidades públicas e privadas no RS – 2000/2007/2013

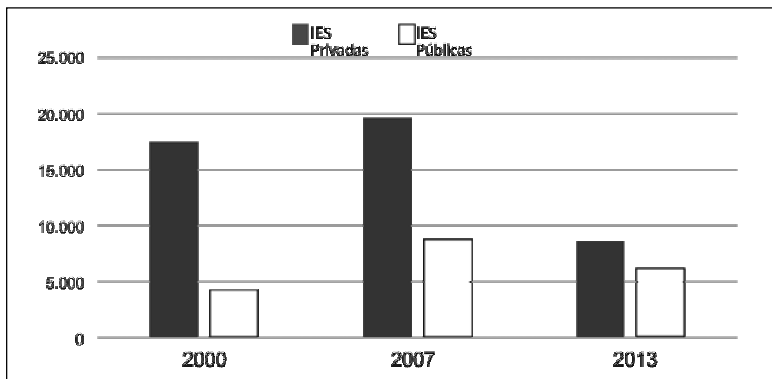
Anos	Letras		Matemática		Pedagogia	
	Privadas	Públicas	Privadas	Públicas	Privadas	Públicas
2000	41	09	31	06	45	07
2007	51	13	29	07	54	19
2013	48	18	24	09	56	15

Fonte: MEC/INEP/Microdados dos Censos da Educação Superior 2000/2007/2013.

Outro dado importante de ser explorado a partir dos dados dos Censos da Educação Superior (2000-2007-2013) diz respeito ao número de matrículas no conjunto dos três cursos investigados no período da pesquisa. Podemos perceber, pelo gráfico 4, que as universidades privadas detêm o maior número de matrículas considerando os três anos, mas é visível a perda de matrículas nesses cursos, nessa rede, em relação a 2007, quando se analisa 2013. Em 2000, 80,34% (17.466) das matrículas nos cursos pesquisados estavam em universidades privadas, percentual que diminui para 78,73% (19.662), em 2007, e para 58,52% (8.616), em 2013, reduzindo-se à quarta parte se tomarmos como base o ano de 2007. Em síntese, comparando o movimento de matrículas nos cursos investigados, considerando-se as duas redes de ensino, ob-

serva-se que a perda de matrículas deu-se inteiramente nas universidades privadas.

Gráfico 1: Total do número de matrículas nos cursos investigados por dependência administrativa – 2000/2007/2013



Fonte: MEC/INEP/Microdados dos Censos da Educação Superior 2000/2007/2013.

Em relação ao número de matrículas, pode-se perceber na tabela a seguir um movimento diferente do observado anteriormente quanto à oferta dos cursos. O comportamento em 2007, relativamente a 2000, é de acréscimo no número de matrículas nos cursos de Letras e Pedagogia, considerando as duas categorias administrativas das universidades. Por outro lado, considerando esses mesmos anos, a licenciatura em Matemática teve um acréscimo no número de matrículas na rede pública e um decréscimo nas universidades privadas.

Considerando o ano de 2013, tomando como base 2007, observa-se uma queda de mais de 50% nas matrículas nos três cursos pesquisados, na rede privada. Considerando esses mesmos anos na rede pública, observa-se um acréscimo no número de matrículas nos cursos de Letras e Pedagogia e uma constante desse número nos cursos de licenciatura em Matemática, o que pode ser observado na tabela a seguir.

Tabela 3: Total de matrículas em cursos de licenciatura em Letras, Matemática e Pedagogia oferecidos em universidades públicas e privadas no RS – 2000/2007/2013

Anos	Letras		Matemática		Pedagogia	
	Privadas	Públicas	Privadas	Públicas	Privadas	Públicas
2000	5.587	2.035	3.478	934	8.381	1.298
2007	5.860	2.442	3.248	1.090	10.554	1.780
2013	2.390	2.495	1.050	1.087	5.176	2.526

Fonte: MEC/INEP/Microdados dos Censos da Educação Superior 2000/2007/2013.

Alguns aspectos parecem explicar esse movimento de decréscimo de matrículas presenciais nas instituições e nos cursos investigados, especialmente na rede privada de ensino. Um deles foi o forte incremento da EaD nesses anos e a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB) nas universidades públicas que, a partir de 2007, passou a ter como missão colaborar com o processo de formação inicial e continuada de professores para a Educação Básica. Para se ter uma ideia do impacto da EaD nesses números, segundo o Resumo Técnico do Censo da Educação Superior (BRASIL, 2016, p. 42), 11% (451.193) do total de matrículas em EaD no Brasil estavam concentradas em cursos de licenciatura, sendo que, dessas, 78,33% (353.397) eram em instituições privadas de educação superior (BRASIL, 2016, p. 55).

Outra possibilidade da diminuição do número de matrículas presenciais nos cursos estudados nas universidades privadas pode também estar relacionada à criação de diversos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFES), a partir de 2008, numa política de diversificar os lugares da formação de professores. A partir dessa data, diversos IFES por todo o país passam a se ocupar, também, com a formação inicial de professores em cursos de licenciatura. Só no RS, foram criados nestes institutos, cursos de Licenciatura em Matemática nos municípios de Bento Gonçalves, Caxias do Sul, Ibirubá e Canoas, e de Pedagogia, em Bento Gonçalves e Porto Alegre.

Como se pode concluir, a oferta dos cursos investigados e o número de matrículas nesses cursos presenciais e regulares foi, nos anos considerados, fortemente afetada pelo movimento de expansão das universidades públicas, orquestrado pelas políticas oficiais, bem como pela criação da EaD e da UAB no campo da formação de professores. No entanto, a expansão ocorreu de modo diferenciado, quando se consideram as universidades públicas e privadas do RS. Comparando os dados de 2000 e 2013, enquanto as universidades públicas promoveram um crescimento discreto e sustentável da oferta de cursos e suas matrículas, a partir de meados da década, mantendo quase que inalterada essa oferta ainda em 2013, por sua vez, as universidades privadas, após o aumento significativo da oferta que se observa em 2007, não conseguiram manter esses números, conforme mostram os dados de 2013.

A expansão no RS e as diferentes mesorregiões do estado: algumas relações com aspectos sociais e econômicos

O estado do RS, segundo divisão estabelecida pelo IBGE, divide-se em sete mesorregiões que congregam todos os municípios: Mesorregião Metropolitana, onde se localiza Porto Alegre, capital do estado; mesorregião Centro Ocidental, Centro Oriental, Nordeste, Noroeste, Sudeste e Sudoeste. Na mesorregião Centro Ocidental se concentra o menor número de municípios, com oferta, atualmente, de apenas 2 dos cursos estudados; enquanto na mesorregião Noroeste, 13 municípios ofertam ao menos um dos cursos estudados.

Considerando somente os dados dos Censos da Educação Superior dos anos pesquisados, no período de 2000 a 2013, nos cursos de Licenciatura em Letras, Matemática e Pedagogia no RS, temos algumas informações que merecem análise, em se tratando da oferta por cursos e matrículas nas mesorregiões que compõem o estado.

Nas tabelas abaixo descrevemos a distribuição da oferta dos cursos e matrículas por mesorregião, nos anos considerados pelo estudo:

Tabela 4: Distribuição do número de cursos e de matrículas em universidades públicas e privadas no RS, conforme mesorregiões – 2000

Mesorregiões	Universidades Privadas		Universidades Públicas	
	Cursos	Matrículas	Cursos	Matrículas
Centro Ocidental	3	380	5	1.191
Centro Oriental	5	1.174	0	0
Metropolitana	19	5.145	4	1.261
Nordeste	14	2.622	0	0
Noroeste	37	5.191	0	0
Sudeste	32	1.353	13	1.815
Sudoeste	20	1.581	0	0

Fonte: MEC/INEP/Microdados do Censo da Educação Superior 2000.

Pela tabela acima, podemos inferir que no ano de 2000 havia 21.713 matrículas nas duas dependências administrativas, nos três cursos pesquisados. A maior concentração de alunos estava na região Metropolitana, com um total de 29,50%, e a menor, na mesorregião Centro Oriental, com 5,40% de matrículas. No mesmo ano, as universidades públicas da mesorregião Sudeste detinham a maior concentração de alunos matriculados, 42,53%, e a menor, na Centro Ocidental, com 27,71% de matrículas em relação ao total. As mesorregiões Centro Oriental, Nordeste, Noroeste e Sudoeste não apresentaram matrículas, nas duas categorias administrativas, em nenhum dos três cursos pesquisados.

Ainda em 2000, nas universidades privadas, a maior concentração de matrículas estava na mesorregião Noroeste, com 29,75%; e a menor na mesorregião Centro Ocidental, num total de 2,18%.

Tabela 5: Distribuição do número de cursos e de matrículas em universidades públicas e privadas no RS, conforme mesorregiões – 2007

Mesorregiões	Universidades Privadas		Universidades Públicas	
	Cursos	Matrículas	Cursos	Matrículas
Centro Ocidental	3	312	5	1.084
Centro Oriental	16	964	0	0
Metropolitana	28	8.702	6	1.688
Nordeste	15	2.152	2	1
Noroeste	38	5.155	1	0
Sudeste	11	520	20	2.295
Sudoeste	23	1.857	5	244

Fonte: MEC/INEP/Microdados do Censo da Educação Superior 2007.

No ano de 2007, de um total de 24.974 matriculados nos três cursos pesquisados, nas universidades do RS, a maior concentração se manteve na mesorregião Metropolitana, com 41,60% do total de alunos, e a menor na mesorregião Centro Oriental, que detinha 3,86% dos matriculados. Nas universidades públicas a maior concentração de matriculados estava na mesorregião Sudeste, com 43,20%, e a menor na mesorregião Nordeste, com apenas 0,02% de alunos matriculados. As mesorregiões Centro Oriental e Noroeste não apresentavam matriculados em nenhum dos três cursos pesquisados. Dentre as universidades privadas, a maior concentração de matriculados estava na mesorregião Metropolitana, com um total de 44,26%, e o menor número de matriculados correspondia à mesorregião Centro Ocidental, num percentual de 1,59%.

Tabela 6: Distribuição do número de cursos e de matrículas em universidades públicas e privadas no RS, conforme mesorregiões – 2013

Mesorregiões	Universidades Privadas		Universidades Públicas	
	Cursos	Matrículas	Cursos	Matrículas
Centro Ocidental	3	79	5	1.112
Centro Oriental	10	867	0	0
Metropolitana	43	3.677	5	1.682
Nordeste	16	1.187	1	57
Noroeste	43	2.339	4	391
Sudeste	6	279	19	2.206
Sudoeste	7	188	6	660

Fonte: MEC/INEP/Microdados do Censo da Educação Superior 2013.

Em 2013, com um decréscimo de 58,96% em relação às matrículas em 2007, as universidades nas duas categorias administrativas somavam 14.724 matrículas. A mesorregião Metropolitana concentrava o maior percentual, 36,40%, enquanto a mesorregião Sudoeste detinha 5,76% do total de alunos.

Nas universidades públicas, a maior concentração de matrículas nos três cursos pesquisados se manteve na mesorregião Sudeste, com 36,12% do total; e o menor percentual se concentrou na mesorregião Nordeste, com 0,93%. A mesorregião Noroeste não apresentou alunos matriculados em Matemática, e a mesorregião Centro Oriental não apresentou alunos matriculados em nenhum dos três cursos. Nas universidades privadas, de um total de 8.616 matrículas, 42,68% se concentravam na mesorregião Metropolitana e 0,92% na mesorregião Centro Ocidental.

As tabelas anteriores indicam a distribuição não uniforme entre cursos e matrículas nas sete mesorregiões do estado para os anos de 2000 e 2007. Nestes casos, o maior número de cursos encontrava-se na mesorregião Noroeste, ao passo que o maior número de matrículas estava na mesorregião Metropolitana.

Em 2013, o maior número de matrículas de cursos está na mesorregião Metropolitana, região sede de cinco grandes universidades – UFRGS, PUCRS, UNISINOS, ULBRA, FEEVALE – sendo que as quatro últimas são privadas. A maior concentração da população gaúcha nessa região, sua urbanidade e o PIB mais alto do estado podem explicar esse fato.

A região Noroeste, que nos dois primeiros anos considerados pela pesquisa concentrou a maior oferta de cursos em universidades privadas, teve perda absoluta de população no período de 2001-2011. Embora com perda populacional, a mesorregião se mantinha, em 2013, em segunda posição em relação à participação no PIB do estado e, os dois municípios com maior participação eram os que concentravam as duas maiores universidades privadas, que ofereciam os três cursos pesquisados, Universidade de Passo Fundo (UPF), em Passo Fundo, e Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), em Erechim. Dados da Fundação de Economia e Estatística (FEE), de 2011, revelam que, embora com perda populacional, a mesorregião teve o segundo maior crescimento de PIB per capita do estado, 42,9%, ficando atrás, apenas, da mesorregião Sudeste. Ou seja, a concentração de renda por habitante aumentou significativamente no período, o que pode justificar a manutenção da quantidade de cursos (28) oferecidos nas universidades privadas.

Em 2000, a mesorregião sudeste detinha 42,53% de matrículas em universidades públicas distribuídas em 11 municípios, enquanto em universidades privadas o maior número de matrículas estava concentrado na região noroeste, 29,75% das matrículas em 13 municípios da região. Em 2007, a mesorregião sudeste detinha 43,20% de matrículas nos cursos investigados em universidades públicas, enquanto que, em universidades privadas, o maior número de matrículas estava concentrado na região metropolitana, com 44,26% dos estudantes em 8 municípios.

A mesorregião Centro Oriental permaneceu sem os cursos investigados em universidades públicas durante todo o período

pesquisado. Em 2000 e 2007, duas universidades privadas, a Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC) e a Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), eram responsáveis por esses cursos e matrículas em Santa Cruz do Sul, Cachoeira do Sul, Sobradinho e Venâncio Aires.

Em 2013, nesta mesorregião, a oferta se restringe a 2 municípios: Santa Cruz do Sul e Cachoeira do Sul. Essa baixa presença dos cursos de licenciatura que estudamos nessa região do estado, ainda que seja a mesorregião que possui a segunda maior densidade demográfica, com 45,30 habitantes por km², provavelmente pode ser correlacionada ao fato de ser a mesorregião que apresenta a menor área (17,2 mil km²) e a taxa de menor urbanização (69,81%) do estado. Fatores como a menor área geográfica da mesorregião Centro Oriental, a economia agrária e a “ruralidade” podem estar relacionados à ausência de oferta dos cursos investigados e de matrículas nesses 3 cursos de licenciatura. Observa-se, portanto, que os cursos de licenciatura em estudo estão presentes nos municípios mais populosos da região. Em 2013, enquanto em universidades privadas o maior número de matrículas (42,68%) estava concentrado na região metropolitana, na mesorregião sudeste encontrava-se o maior percentual de matrículas (36,12%) de universidades públicas. Aqui, a criação da UNIPAMPA Jaguarão ampliou de forma significativa o número de cursos e matrículas, principalmente nas habilitações do curso de Licenciatura em Letras. Na rede privada, a maior concentração de matrículas se manteve na mesorregião metropolitana.

Em todos os anos pesquisados, a mesorregião sudeste apresentou maior número de cursos e matrículas em universidades públicas do RS. Os dados nos informam que a iniciativa privada se estabelece em municípios com PIB e densidade demográfica mais elevada, enquanto que o poder público vai desbravando as regiões mais distantes e de menor poder aquisitivo. As políticas de interiorização da universidade pública em muito contribuíram para esse panorama, ainda que as regiões mais rurais do estado continuem desatendidas na oferta dessas licenciaturas pelo ensi-

no público de nível superior, como é o caso das mesorregiões Centro Oriental e Nordeste.

Considerações finais

Pretendemos conhecer e identificar algumas tendências de crescimento e retração na oferta de matrículas e cursos presenciais de Licenciatura em Letras, Matemática e Pedagogia das universidades gaúchas, considerando os anos de 2000, 2007 e 2013, com base em dados do Censo da Educação Superior do INEP. Também buscamos relacionar os dados encontrados com as políticas do governo federal para a educação superior, que, desde o início do novo milênio, alteraram diversos aspectos e regras desse nível de ensino, visando a democratização do acesso, a interiorização, a integralização e regionalização da universidade.

Indicamos que houve crescimento na oferta global dos cursos estudados e matrículas nas duas esferas administrativas, pública e privada, quando levamos em conta o período que vai de 2000 a 2007. Em 2013, mesmo mantendo-se constante o número de cursos, cai significativamente o número total de matrículas, em relação a 2007.

Essa tendência difere quando consideramos distintamente o universo das universidades públicas e privadas do estado. Nas universidades públicas, há um crescimento constante e sustentável dos cursos e matrículas nessas instituições, quando se trata de comparar 2000 e 2013. Aqui se evidenciam os efeitos da criação de 3 novas universidades no RS a partir do ano de 2000 (UERGS, UNIPAMPA e UFFS), a ampliação de vagas pelo REUNI em universidades públicas com a abertura de novos cursos, inclusive, no turno da noite.

É notória a forte retração da presença das universidades privadas nas matrículas do ano de 2013 nesses cursos presenciais de licenciatura, comparando com os números de 2007: uma diminuição de 56,18%, sendo que a maior parte deste decréscimo ocorreu na mesorregião Metropolitana. Supomos que a larga proliferação da EaD no campo da formação inicial de professores, incluindo a

criação da UAB, aliada às outras políticas de expansão das universidades públicas, concorrem para explicar as flutuações na oferta.

Dentre os pesquisados, o curso de Pedagogia foi o único que, embora com queda de 50% nas matrículas, se manteve com maior número de matrículas em universidades privadas.

Pelos números apresentados ao longo do trabalho, pode-se perceber que houve queda no número total de matrículas em universidades gaúchas, nos cursos estudados, no período 2007-2013. Entretanto, enquanto a queda foi bastante significativa nas universidades privadas, as universidades públicas mantiveram um crescente número de matrículas.

Ao analisarmos a distribuição dos cursos e das matrículas pelas diferentes mesorregiões do estado, constatamos, também, a forte presença do setor privado na oferta de universidades e cursos que são objeto deste estudo, especialmente nas regiões mais populosas e desenvolvidas do ponto de vista econômico. Por outro lado, o setor público vai investindo nas regiões mais pobres e interiores do estado.

Referências

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Políticas de formação docente para a educação básica o Brasil: embates contemporâneos. *Revista Brasileira de Educação – RBE*, v. 20, n. 62, p. 679-701, jul./set. 2015.

BORGES, Maria Célia. A formação de professores nos projetos de expansão das universidades públicas: desafios e possibilidades. *Revista e-Curriculum*, v. 13, n. 2, p. 252-279, abr./jun. 2015.

BRASIL. Congresso Nacional. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: LDB 9.394/96*. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Censo da Educação Superior*. Brasília: DF. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior>>. Acesso em: 20 mar. 2016.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). *Censo da Educação Superior – Microdados*. Brasília: DF Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/microdados>>. Acesso em: 7 set. 2015.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Censo da Educação Superior* – Resumo Técnico. Brasília: DF, 2010. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/resumos-tecnicos1>>. Acesso em: 10 out. 2015.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Censo da Educação Superior* – Resumo Técnico. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/resumos-tecnicos1>>. Acesso em: 10 out. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Gerais do Decreto n. 6.096 – *Reuni – Reestruturação e expansão das universidades federais*. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>>. Acesso em: 23 abr. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. *A democratização e expansão da educação superior no país 2003-2014*. Brasília, DF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16762-balanco-social-sesu-2003-2014&Itemid=30192>. Acesso em: 5 abr. 2016.

DOURADO, Luiz Fernandes e SANTOS, Catarina de Almeida. A educação a Distância no contexto atual e o PNE 2011-2020: avaliação e perspectivas. In: DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). *Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectivas*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. p. 155-192.

FANTINEL, Vinícius Dias. Participação das mesorregiões gaúchas no PIB do RS, entre 2010 e 2013. *Revista Carta de Conjuntura FEE*, ano 25, n. 02, 2016. Disponível em: <<http://carta.fee.tche.br/article/participacao-das-mesorregioes-gauchas-no-pib-do-rs-entre-2010-e-2013>>. Acesso em: 15 mar. 2016.

FREITAS, Helena Costa Lopes. PNE e formação de professores: contradições e desafios. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 8, n. 15, p. 427-446, jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br/index.php/semestral/article/view/451>>. Acesso em: 12 fev. 2015.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

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

MAGUIRE, Meg. Para uma sociologia do professor global. In: APPLE, Michael W.; BALL, Stephen J.; GANDIN, Luís Armando; MONTEIRO, Cristina (Orgs.). *Sociologia da Educação: análise internacional*. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 77-88.

MAUÊS, Olgaíses Cabral; CAMARGO, Arlete Maria Monte de. A expansão do ensino superior, políticas de formação docente e atratividade da carreira. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 8, n. 1, p. 77-91, 2014. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1013>>. Acesso em: 9 nov. 2015.

ROSE, Nikolas. Governing “advanced” liberal democracies. In: BARRY, Andrew; OSBORNE, Thomas; ROSE, Nikolas (Eds.). *Foucault and political reason: liberalism, neo-liberalism and rationalities of government*. Chicago: The University Chicago Press, 1996. p. 37-64.

Cursos de Pedagogia de universidades públicas gaúchas: um estudo a partir de projetos político-pedagógicos¹

*Mara Rejane Vieira Osório
Maria Manuela Alves Garcia
Tainá Melo Silveira*

Sabe-se que as diretrizes curriculares para os cursos de Pedagogia (Resolução CNE/CP de 15 de maio de 2006) instituíram um perfil mais alargado para professoras/es que atuam nas primeiras etapas da Educação Básica: todas/os devem ser docentes (da Educação Infantil, dos Anos Iniciais incluindo a modalidade de EJA, do Curso Normal), gestores, pesquisadores e, também, capacitados para atuarem em espaços escolares e não escolares, na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas para as quais sejam necessários conhecimentos pedagógicos. No bojo desta exigência oficial, os cursos de Pedagogia realizaram suas reformas e colocaram em atividade suas propostas formativas.

No entanto, temos pouco conhecimento sobre como universidades públicas, aquelas com maior tradição na formação de professores, estão, a partir dessa reforma, incentivando a formação das/dos professoras/es pedagogas/os no Rio Grande do Sul (RS).

Considerando as políticas curriculares e os currículos oficiais como tecnologias discursivas que instituem formas de regu-

¹ Versão revisada e ampliada do texto Cursos de Pedagogia de Universidades Públicas Gaúchas: um estudo a partir de Projetos Político-Pedagógicos que foi apresentado no *XII Seminario Internacional de la Red Estrado. Derecho a la educación pública y trabajo docente: resistencias y alternativas*, realizado em Lima, no Peru, em dezembro de 2018.

lação da conduta das agências e dos agentes escolares, chamamos a atenção para as formas de profissionalidade que os cursos de Pedagogia do RS vêm estimulando para os pedagogos e as pedagogas e, também, destacamos algumas tendências gerais na organização dos currículos escritos desses cursos, na relação com a política curricular oficial. A noção de profissionalidade docente remete ao conjunto dos saberes e qualidades que caracterizam o saber fazer e o saber ser dos professores e das professoras no exercício do seu trabalho, envolvendo conhecimentos de caráter técnico-científico, mas também qualidades relacionadas à pessoa da professora e do professor, aos modos como se relacionam com os objetos e as finalidades do seu trabalho (TARDIF, 2002).

Reconhecemos que o campo da formação da/do pedagoga/o é um campo perpassado por disputas acerca da identidade profissional que o curso deve privilegiar. Investigar como as instituições formadoras vêm atualizando a política curricular oficial para o curso, considerando as tradições e o histórico de cada instituição, é uma necessidade para termos um diagnóstico da situação atual desse curso, bem como para projetarmos seu futuro.

Das escolhas e dos caminhos que trilhamos: o universo da pesquisa

O estudo teve como fonte nove textos curriculares (PPPs) que representam os dezesseis cursos de Pedagogia na modalidade presencial, ofertados pelas sete universidades públicas do estado: Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS); Universidade Federal do Rio Grande (FURG); Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA); Universidade Federal de Pelotas (UFPEL); Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). O quadro 1 descreve com mais detalhes algumas características dos cursos e a versão do PPP que analisamos.

Quadro 1: Curso de Pedagogia nas universidades públicas do RS: carga horária

IES	Ano – PPP analisado	Nome do curso	Carga horária total	Turno/vagas	Município Sede	Mesorregiões
UFSM	2007	Curso de Pedagogia Licenciatura Plena	3.465	Diurno 40 vagas	Santa Maria	Centro Ocidental Rio-Grandense
UFSM	2007	Curso de Pedagogia Licenciatura Plena	3.225	Noturno 40 vagas		
UERGS	2008	Curso de Graduação em Pedagogia – Licenciatura	3.435	Noturno* n. de vagas: flutuante	São Francisco de Paula	Nordeste Rio-Grandense
	2008	Curso de Graduação em Pedagogia – Licenciatura	3.435h	Turmas no Matutino, Vespertino e Noturno	Osório	Metropolitana de Porto Alegre
	2008	Curso de Graduação em Pedagogia – Licenciatura	3.435h	Noturno	Cruz Alta	Noroeste Rio-Grandense
	2008	Curso de Graduação em Pedagogia – Licenciatura	3.435h	Turmas no Diurno Noturno	São Luiz Gonzaga	
	2008	Curso de Graduação em Pedagogia – Licenciatura	3.435h	Matutino Noturno	Alegrete	Sudoeste Rio-grandense
	2008	Curso de Graduação em Pedagogia – Licenciatura	3.435h	Noturno	Bagé	
UFRGS	2007	Curso de Pedagogia	3.205	Diurno 60 60	Porto Alegre	Metropolitana de Porto Alegre
UFFS	2010	Curso de Graduação em Pedagogia – Licenciatura	3.345	Noturno 50	Erechim	Noroeste Rio-Grandense
FURG	2016	Curso de Graduação em Pedagogia – Licenciatura	3.250	Diurno – 45 Noturno – 45	Rio Grande	Sudeste Rio-Grandense
UFPel	2012	Curso de Pedagogia	3.214	Diurno – 55 Noturno – 55	Pelotas	
UNI-PAMPA	2009	Curso de Licenciatura em Pedagogia	3.330	Diurno 50	Jaguarão	
UNI-PAMPA	2015	Curso de Pedagogia – Licenciatura	3.220	Noturno 50		

Notas:

*Conforme o PPP da UERGS, o número de vagas ofertadas pela instituição, anualmente, deverá ser de, no mínimo, 80. É previsto também a constituição de, no mínimo, duas turmas por ano. Isso funciona conforme planejamento da universidade, que deverá prever as unidades em que o curso será ofertado. Os turnos de funcionamentos (diurno e noturno) deverão respeitar os planejamentos das unidades em que o curso será ofertado (p. 14).

Fonte: PPPs.

Como se pode observar no quadro 1, a diferença entre o número de matrizes curriculares e o total de cursos deve-se ao fato de que os seis cursos de Pedagogia da UERGS, ofertados em diferentes municípios, têm por base o mesmo PPP e a mesma matriz curricular. Quando as instituições oferecem cursos de Pedagogia em turnos distintos, são encontradas duas situações: ou as instituições oferecem o mesmo currículo para ambos os turnos (diurno e noturno), como é o caso da FURG e da UFPel, ou adotam matrizes curriculares distintas para cada turno (diurno e noturno), a exemplo da UFSM e da UNIPAMPA.

É importante notar, em relação aos PPPs analisados, que foi escolhido o documento em vigência em cada instituição no ano de 2015-2016, o que nos levou a documentos elaborados em diferentes anos. Sabemos da complexidade do trabalho com documentos desse tipo, pois o currículo é extremamente dinâmico e sujeito a mudanças e reformas constantes. No caso da FURG, analisamos o documento que foi implantado no ano de 2016, pois, diante da “morte súbita” do currículo em vigência em 2015, pareceu-nos sem sentido analisar um documento curricular que estava sendo substituído por uma nova proposta.

Quanto à opção teórico-metodológica, este texto é, em grande parte, do ponto de vista da compreensão da política curricular, influenciado pelos estudos de Foucault (1990, 2004, 2008) Ball (1994, 2001) e Rose (1998, 2001, 2011) que se dedicam às noções de discurso, de política, de governamentalidade e de subjetivação e, também, pelos estudos sobre currículo que seguem essa perspectiva de pensamento (CORAZZA, 2001; SILVA, 1999a, 1999b).

Trabalhamos com a ideia de que as questões curriculares são parte de uma racionalidade ou sistema de razão², que, neste

² A razão, segundo Popkewitz (2004, p. 229), “é uma prática cultural que funciona para provocar uma mudança nas condições das pessoas, mas, também, dá, às pessoas, habilidades e capacidades particulares” para a ação. Essa razão, ou sistema de razão, funciona como uma tecnologia que gera as bases e os princípios do que somos e do que deveríamos ser. Constituído de padrões de pensamento e ação incorporam concepções particulares sobre a sociedade, a economia, a educação, a política e os sujeitos. Neste sentido, limitam e restringem as

tempo, busca certos (re)ordenamentos da vida social, cultural, política, econômica, subjetiva e educacional em âmbito global (DALE, 2004; BALL, 2002, 2005, 2010, 2012; POPKEWITZ, OLSSON; PETERSON, 2009; BURBULES; TORRES et al., 2004; VEIGA-NETO, 2000). Enquanto documentos (PPPs), são entendidos como discursos cujas modalidades enunciativas dialogam, ao mesmo tempo, com demandas de regulação e controle mais amplas, e com as relações e práticas que se estabelecem entre os agentes locais.

Neste sentido, política curricular e currículos funcionam como tecnologias discursivas que potencializam um conjunto de pensamentos e ações e instituem um campo de possibilidades para a fabricação/produção e governo das condutas, mentalidades e sensibilidades. Essa noção de tecnologia permite compreender, com Foucault (2009), que as práticas de governo, ou de condução da conduta (“entendida como mecanismos e procedimentos destinados a conduzir os homens, a dirigir a conduta dos homens”. p. 21) possuem, também, um aspecto tecnológico; ou seja, são elementos práticos/técnicos (estratégias, táticas e procedimentos) através dos quais funcionam poder e governo.

O discurso pode ser considerado como um desses elementos, pois, como aprendemos com Foucault (1990), ele é prática social organizada com objetivos de fixar determinadas verdades e interesses. Argumentamos que não existem discursos naturais ou neutros, mas, sim, inventados, fabricados a partir dos significados, ideias e valores que carregam em seu interior; que discursos são produtivos, eles produzem e fabricam, sistematicamente, os objetos aos quais se remetem, como ensinou Foucault. É através dos discursos que os significados são constituídos e acionados; que verdades circulam e penetram nos corpos, na alma, nos gestos e nos comportamentos; que novas posições de sujeito e novas subjetividades, novas formas de disciplina, novas formas de avaliação e novos sistemas éticos são introduzidos (BALL, 2002).

opções e as ações a um único conjunto de discursos e, assim, impedem outras tantas possibilidades.

Considerar as políticas curriculares e os próprios PPPs enquanto tecnologias discursivas consiste em abordá-los como documentos que são fruto de negociações complexas entre forças econômicas, sociais, políticas e culturais que disputam, localmente e globalmente, significados e representações para a educação oficial em geral e para as condutas docentes. Currículo, nesta perspectiva, não pode ser compreendido como mero reflexo ou imposição das esferas econômicas e/ou dos projetos políticos oficiais. Ele é, na maioria das vezes, o resultado de intensas disputas e negociações entre interesses diversos e, muitas vezes, antagônicos.

Neste sentido, um texto curricular, enquanto uma seleção e uma organização de saberes, ou enquanto uma seleção de experiências de conhecimento organizadas no tempo e no espaço, é um documento que institui autoridade cultural para o processo formativo: aponta objetivos para a formação; privilegia e exclui conteúdos; estabelece competências, atribuições e responsabilidades; institui distinções e visões acerca do ensino e da aprendizagem; delimita caminhos, práticas, conceitos, saberes, avaliações; consagra uma determinada política de espacialização e temporalização do conhecimento e, assim, institui formas de regulação, hierarquias que forjam mentalidades e sensibilidades. Neste arranjo, o que está em questão é o tipo de sujeito que deverá ser produzido e suas características profissionais.

Assim, tendo em vista que o estudo foi exclusivamente documental, buscamos destacar na análise dos PPPs dois aspectos: 1) as competências, atividades e funções que são demandadas a esses profissionais no exercício profissional, bem como as atitudes, as qualidades e os valores que devem caracterizar a figura da/do pedagoga/o; 2) os modos de estruturação e organização dos currículos escritos e a natureza dos componentes curriculares e saberes que são propostos no curso da formação profissional.

Para realizar essa análise, desenvolvemos um modelo analítico (Quadro 2), considerando os propósitos da pesquisa e estudos que versam sobre os saberes profissionais dos docentes (GATTI & NUNES, 2009; PIMENTA, 1997; TARDIF, 2014; SHULMAN, 1987).

Quadro 2: Modelo para análise dos componentes e saberes curriculares

Tipos de saberes que agruparam os componentes curriculares	Descrição
Ciências Básicas da Educação	Relativos às ciências sociais e humanas que têm na educação um campo de aplicação particular (Sociologia, Filosofia, História e Psicologia)
Sistemas educacionais, organização escolar, currículo e profissão docente (SEOEPD)	Relativos à organização dos sistemas educacionais, da escola e do currículo do ponto de vista político, jurídico e administrativo. Engloba, também, os conteúdos pertinentes à compreensão da organização do trabalho escolar e docente, das condições de seu exercício e do seu desenvolvimento enquanto um trabalho de tipo profissional no ocidente moderno e no Brasil.
Tratamento Didático Pedagógico dos conteúdos (TDPC)	Corresponde ao domínio dos programas escolares, dos conteúdos curriculares da Educação Básica, informados pelos objetivos, pelos métodos de ensino e definidos, hoje em dia, pelas hierarquias superiores dos sistemas escolares ou pelos especialistas das diversas disciplinas.
Modalidades e níveis de ensino	Preparam os docentes para o trabalho específico com as diferentes modalidades de ensino e o trabalho com segmentos determinados da população escolar.
Aproximação com o cotidiano do espaço escolar	Discute ou coloca estudantes em contato com instituições de ensino da Educação Básica.
Pesquisa e TCC	Relativos às metodologias ou realização de pesquisas.
Outros saberes	Componentes que ampliam e/ou qualificam a formação docente.

Realizamos, então, uma análise da distribuição dessas diferentes categorias de saberes na carga horária total dos cursos, a partir da descrição das ementas de cada um dos componentes curriculares e sua carga horária. Esse instrumento permitiu-nos observar a natureza dos saberes e competências que vêm sendo mais ou menos enfatizados nas matrizes curriculares, em relação ao que se deseja desses profissionais, bem como algumas tendências na organização e estruturação dos componentes formativos nos currículos.

Política curricular para os cursos de Pedagogia-Licenciatura: profissionalidades desejadas

A história das reformas e alterações nos cursos de Pedagogia no Brasil, desde que foram instituídos em 1939, vem sendo contada, discutida e problematizada no campo da educação (SAVIANI, 2008; SILVA, 2003; EVANGELISTA e TRICHES, 2012). A partir das análises e estudos, o que se pode dizer é que o percurso dos cursos de Pedagogia tem sido acompanhado pela complexidade e por dois tipos de disputas, ambas conectadas: uma, sobre a produção de uma identidade ideal para esses profissionais (bacharel/técnico em educação, docente, especialista, bacharel e docente, docência alargada, etc.); outra, sobre os conhecimentos, os saberes e a organização curricular que devem compor a formação destes profissionais.

Com caráter de renovação, as DCNP eliminaram as habilitações, promoveram a licenciatura plena salientando a docência como base para a formação de pedagogas e pedagogos e, assim, colocaram em ação novos desafios para a formação. Em uma mesma estrutura e organização curricular reuniram o preparo para o exercício de funções de magistério “na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nos Cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos” (Resolução CNE/CP, 2006, p. 2).

A política enfatizou, ainda, que pedagogas/os devem estar aptos a atuar com ética e compromisso na construção da justiça e da igualdade social; a compreender, cuidar e educar crianças de 0 a 5 anos de modo a promover seu desenvolvimento integral; a promover o desenvolvimento e a aprendizagem de crianças do Ensino Fundamental, inclusive dos jovens e adultos que não tiveram acesso a esse nível de ensino na idade própria; alfabetizar em múltiplas linguagens (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física), de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento hu-

mano; a relacionar as novas tecnologias de informação e comunicação aos processos didáticos-pedagógicos; a promover e facilitar as relações de cooperação entre escola, família e comunidade, identificando problemas socioculturais e propondo soluções para as realidades complexas identificadas no sentido de contribuir para uma sociedade mais inclusiva e igualitária (ou seja, assumir compromisso social); a exercer funções de gestão e pesquisa desenvolvendo e avaliando projetos e programas em ambientes escolares e não escolares; a trabalhar de forma cooperativa e interdisciplinar; a promover a interculturalidade, a inclusão, o respeito à diversidade e à diferença, etc. Além disso, pedagogas/os devem ser autônomas/os, flexíveis e capazes de se responsabilizarem pelo seu próprio desenvolvimento profissional, mantendo-se atualizadas/os e com disposição para serem eternos aprendizes. Tem-se aí, então, o que alguns autores vêm chamando de um superprofessor (EVANGELISTA; TRICHES, 2012), ou uma superprofessora³, que tem de estar preparada com um conjunto bastante largo de conhecimentos e habilidades para atuar em funções bastante diversas, complexas. São questões que passam pela educação e pelo ensino em diferentes níveis e modalidades de educação, pela pesquisa, pela gestão e, também, pela assistência social e comunitária.

No que diz respeito ao funcionamento dos cursos que formarão esses tipos de profissionalidades, as DCNP sugerem que tenham como base a pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos e que estes sejam fundamentados em interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética (Art. 3º).

Chamando a atenção para diversidade nacional e para autonomia pedagógica das instituições, o texto apresenta para os cursos de Pedagogia – Licenciatura uma organização em três núcleos: **o de estudos básicos** (busca articular literatura, conceitos,

³ Considerando que, fundamentalmente, são mulheres que têm buscado os cursos de pedagogia e que, também, são elas que assumem, em maior número, a docência da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

metodologias e experiências apontadas como base específica para os cursos); **o de aprofundamento e diversificação** (voltado para a área de atuação profissional priorizada pelo PPP e ao atendimento às diferentes demandas sociais) e, por fim, **o de estudos integradores** (tem como objetivo o enriquecimento curricular). No texto do Parecer (CNE/CP N. 5/2005), consta a seguinte explicação para essa organização,

Os núcleos de estudos deverão proporcionar aos estudantes, concomitantemente, experiências cada vez mais complexas e abrangentes de construção de referências teórico-metodológicas próprias da docência, além de oportunizar a inserção na realidade social e laboral de sua área de formação. Por isso, as práticas docentes deverão ocorrer ao longo do curso, desde seu início (p. 12).

Em termos de duração, esses cursos devem ser organizados a partir de uma carga horária mínima de 3.200 horas distribuídas em 2.800 horas, incluindo participação em aulas, seminários, pesquisas, consultas, visitas, atividades práticas, participação em grupos de estudos; 300 horas de estágio supervisionado (com prioridade à Educação Infantil e aos Anos Iniciais da Educação Básica); 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento: iniciação científica, extensão e monitoria (CNE, 2006).

Então, pela política curricular oficial, temos a ênfase numa docência ampliada para as/os professoras/es da Educação Infantil e dos Anos Iniciais; e para dar conta dessa formação, temos uma organização curricular dividida em núcleos cuja composição é bastante variada e que permite muitas e diferentes interpretações.

Neste sentido, tendo como fonte de análise os currículos escritos, questionamos como os cursos de Pedagogia-Licenciatura, das universidades públicas gaúchas, incorporaram os mandatos oficiais acerca do perfil profissional da/do pedagoga/o e do currículo e que tendências podem ser observadas na organização dos currículos e de seus componentes.

Profissionalidade e organização curricular em projetos políticos-pedagógicos (ppps)

Nos documentos estudados, observamos que a opção foi por tratar da política curricular como documento padrão, ordenador, que deve ser, simplesmente, seguido pelos cursos. Os PPPs trazem, muitas vezes de forma literal, o próprio texto das DCNP acerca da docência, das funções e finalidades da formação da/do pedagoga/o.

Na forma como os PPPs foram organizados, lembrando de Veiga (2003), pareceu-nos que a reforma dos currículos escritos não fugiu da tradicional concepção técnico-burocrática e operacional que, tradicionalmente, tem caracterizado a produção desses documentos na educação brasileira. Escreve-se o projeto político-pedagógico de curso para atender sobretudo uma demanda e exigência burocrática que se tornou corrente a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/1996, a fim de que os cursos sejam aprovados e autorizados a funcionarem. Assim, os textos analisados caracterizam-se por uma mistura que agrega exigências da legislação curricular em termos do perfil profissional desejado, das competências a serem desenvolvidas e, ainda, das indicações relativas à organização curricular, às cargas horárias prescritas e aspectos que parecem ser o resultado das tradições locais e das demandas oriundas da região em que as universidades se situam.

Considerando essas observações iniciais, apresentamos a seguir aspectos e características das formas de profissionalidade que são propostas pelo conjunto dos PPPs e destacamos alguns pontos relativos à organização das matrizes curriculares e seus componentes.

Centralidade em uma docência alargada e de caráter genérico

Em termos gerais, todos os documentos analisados seguiram a perspectiva de apontarem para uma forma de profissionalidade alargada conforme preconizada pela legislação: com foco

na docência e caracterizada por um conjunto bastante largo de conhecimentos e habilidades para atuarem em funções bastante diversas e complexas, que vão desde o ensino em diferentes níveis e modalidades, passando pelo exercício de atividades técnicas educacionais, pela pesquisa, gestão, assistência social e comunitária.

Algumas universidades, como a UERGS, a UNIPAMPA e a UFFS, criadas em anos mais recentes durante a expansão do ensino superior público da primeira década deste milênio, trazem para os projetos pedagógicos um forte apelo ao protagonismo do professor no atendimento às demandas locais e regionais para além da escola. Observamos que os cursos dessas universidades incentivam a formação de um tipo de professor cuja atuação é alargada, tanto aos níveis e modalidades de ensino em que pode atuar como docente quanto nos âmbitos de sua atuação como técnico educacional e gestor, como também em relação à atuação em espaços educativos não formais. Há uma expectativa de que esse professor seja, ao mesmo tempo, engajado com as questões sociais mais amplas e com o desenvolvimento regional, seja crítico, problematizador, investigativo, questionador, protagonista (na escola e na sociedade); que trabalhe de modo coletivo e interdisciplinar, que participe da organização e da gestão da escola, comprometido com a educação de qualidade e com a excelência do trabalho pedagógico; que compreenda o ensinar e o aprender como possibilidade de transformação do mundo e da educação; que seja um inovador pedagógico, trabalhando de forma articulada com o contexto onde atua; que conheça a instituição escolar, sua função social, sua organização, seu funcionamento e as relações nela estabelecidas, tendo condições de fazer uma leitura crítica dessa instituição para propor ações concretas de intervenção tanto na escola quanto fora dela.

De modo geral, em todos os PPPs há um forte apelo à personalidade moral das/dos pedagogas/os. É possível entender essa exigente moralidade para a conduta se pensarmos na ética que pauta, historicamente, a educação e, em especial, o cuidado e a educação da infância como uma atividade fortemente disciplina-

dora e salvacionista. Cabe observar, ademais, que a escola, contemporaneamente, desempenha funções importantes em rede com outros órgãos oficiais e não oficiais no desenvolvimento de programas das áreas de assistência social, jurídica e de saúde. As educadoras, especialmente, as de tenras idades, são, talvez, as que mais atuam junto às famílias e cuidadores, participando, muitas vezes, da regulação indireta da vida familiar e da mediação com órgãos oficiais como os Conselhos Tutelares da Infância, Centros de Referência de Assistência Social, Postos de Saúde, etc.

Neste sentido, reiteramos, no caso dos cursos de Pedagogia, o investimento em uma forma de profissionalidade de caráter genérico, polivalente, flexível, autônoma (autorresponsável) e empreendedora. Esse modo de pensar a formação foi reforçado pelas DCNP 2006 e foram assumidas e marcadas nos currículos escritos como verdades para a formação e o trabalho de pedagogas/os.

Componentes formativos: dispersão, pulverização, superficialidade

Considerando a carga horária total dos cursos, que varia entre 3.205h (UFRGS) e 3.465h (UFSM), notamos que todos os cursos atendem ao mínimo exigido pela legislação.

Em relação às matrizes curriculares observamos como os diferentes componentes curriculares estavam distribuídos e organizados, considerando a abrangência e os temas ressaltados pelas ementas, bem como a carga horária dedicada a cada um dos componentes. Assim, na tabela 1, mostramos essa distribuição, por percentual, considerando a carga horária total de cada um dos cursos:

Tabela 1: Distribuição dos componentes curriculares (em %) nos PPPs dos cursos de Pedagogia – Licenciatura ofertados, por IES públicas, no RS

PPPs Componentes	UFRGS	UFPeI	FURG	UFSM	UFSM	UFFS	UERGS	UNIPAMPA	UNIPAMPA
	D	D/N	D/N	D	N	N	variados	D	N
Ciências Básicas	16,4	9,3	10,2	13,9	14,9	15,7	15,7	19,4	13
SEOEPD ⁴	7,0	7,1	9,3	14,7	15,8	11,6	10,5	12,2	14,9
Vivências/escola	31,4	21,6	32,3	17,3	17,7	10,8	9,2	13,3	13
TDPC ⁵	22,5	34,9	23,1	29,4	29,8	21,5	22,7	22,5	31,7
Modalidade/nível	6,1	4,0	9,2	3,5	5,6	5,4	13,1	12,3	9,3
Pesquisa e TCC	7,0	6,2	9,2	6,9	7,5	7,2	12,2	7,1	5,6
Outros saberes	2,8	1,8	1,8	2,6	2,8	17,9	7,9	7,1	3,7
Opativas	3,7	8,9	1,8	8,7	2,8	3,6	5,2	3,1	5,7
Complementares	3,1	6,2	3,1	3,0	3,1	6,3	3,5	3,0	3,1
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Carga horária Total	3.205	3.214	3.250	3.465	3.225	3.345	3.435	3.330	3.220

Ao analisarmos as ementas dos componentes curriculares e sua distribuição no tempo total da formação de cada curso, observamos que as composições priorizadas, como pode ser visto na tabela 1, resultaram em currículos caracterizados pela dispersão, generalidade e superficialidade com que tratam da formação para a Educação Infantil, para os Anos Iniciais, para a gestão e a pesquisa.

Entre todos os grupos de componentes, os relacionados ao tratamento didático e metodológico (TDPC) e os que realizam a mediação da instituição formadora com as redes de ensino (Vivências nas escolas) computam, em conjunto, uma parte importante da carga horária total de cinco dos PPPs (UFRGS, 53,9%; UFPeI, 56,5%; FURG, 55,4%; UFSM D, 46,7%, UFSM N, 47,5%). Nos demais PPPs, TDPC compõe com componentes variados: (na UFFS, com Outros saberes, 37,2%; na UERGS, com Ciências Básicas, 38,4%; na UNIPAMA D, com Ciências Básicas, 41,9%;

⁴ Sistemas educacionais, organização escolar, currículo, profissão docente.

⁵ Tratamento didático-pedagógico dos conteúdos e metodologias.

na UNIPAMPA N, com SEOEPD, 46,6%). Contudo, considerando essa distribuição, é evidente o privilégio dos conhecimentos relacionados ao tratamento didático-pedagógico dos conteúdos escolares (TDPC) em quase todas as matrizes analisadas. Como pode ser observado na tabela 1, são exceções a UFRGS e a FURG, para as quais os componentes com foco na aproximação com a escola ocupam a maior parte da carga horária total, a primeira com 31,4% e a segunda com 32,3%.

Importante observar, também, na tabela 1, o lugar ocupado pelas Ciências Básicas da Educação. A luta por uma densa e qualificada formação das/dos professoras/es tem sido historicamente uma preocupação do campo educacional, principalmente da ANFOPE⁶. No entanto, nessas matrizes curriculares, esses componentes perderam espaços para darem lugar a tantos outros componentes que, atualmente, disputam espaços nos currículos de formação de professores.

Essa diminuição pode ser o efeito, pelo menos, de duas ordens de fatores: de um lado, temos a noção de que a prática (no sentido de saber fazer) é a principal instância para alcançar maior eficiência e qualidade na formação inicial e, conseqüentemente, no trabalho docente. Essa crença na prática tem sido assumida pelas políticas curriculares oficiais e tem, também, sido reforçada nos currículos de cursos de licenciaturas em geral, e os PPPs aqui analisados seguem nessa mesma condição, como mostramos anteriormente.

Como argumentamos em outro lugar⁷, “a prática, tal como vem sendo predominantemente tratada pelos cursos, refunda a dicotomia entre teoria e prática e uma forma de pragmatismo que enfraquece versões mais complexas de profissionalismo docente”

⁶ Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. Disponível em: <<http://www.anfope.org.br/>>.

⁷ Ver o artigo *Teoria e Prática na formação de professores: a prática como tecnologia do eu docente* de Maria Manuela Alves Garcia, Márcia Souza da Fonseca, Vanessa Caldeira Leite disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v29n3/a10v29n3.pdf>>.

(GARCIA; FONSECA; LEITE, p. 260). Em nome da prática, componentes que até então faziam parte da formação mais geral e política do professor, como a Sociologia, a Filosofia, a História, entre outros, estão perdendo espaço nos currículos.

Por outro lado, passaram também a ser incluídos nos currículos escritos outros conhecimentos relacionados com o desenvolvimento de habilidades para a pesquisa e para a inclusão. Assim, componentes relacionados com a pesquisa e com a diversidade cultural brasileira e com as lutas de grupos sociais e culturais que pressionam por visibilidade nos currículos escolares pressionaram no sentido da exclusão de outros saberes. Como exemplo, podemos citar a presença nas matrizes curriculares que investigamos de componentes relacionados com a educação ambiental, os direitos humanos, a educação do campo, as questões de gênero, indígenas e quilombolas, e outros relacionados à pesquisa.

Diferentemente das demais licenciaturas, os cursos de pedagogia, desde as DCNP, incluíram a gestão escolar democrática como parte da formação. Nas matrizes curriculares que analisamos, a formação para a gestão é distribuída em duas ou três disciplinas que ocupam nada mais do que 4% e 5% da carga horária total dos cursos. A FURG, que implementou novo currículo em 2016, mostra um esforço maior para dar conta deste componente. O tema gestão foi distribuído em cinco disciplinas, inclusive, em atividades de estágio; neste sentido, quando se contabilizou esse componente, ele apareceu com 12,95% da carga horária total desse curso. No entanto, vale dizer que em três destas disciplinas são contemplados apenas um ou dois tópicos que são relativos aos aspectos da gestão. Então, parece que não há muita diferença quanto ao que já acontece nos demais cursos.

Outra tendência observada na análise desses currículos escritos diz respeito às diferentes docências para as quais as/os pedagogas/os devem ser preparadas/os. A totalidade das matrizes privilegia o preparo para a docência polivalente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, estando a docência para a Educação Infantil subsumida pela dos Anos Iniciais. Em alguns cursos,

como, por exemplo, nos casos de FURG, UFPel e UFRGS, observamos uma maior atenção para a Educação Infantil quando comparados aos demais, mas é importante salientar que a docência para a faixa de 0 a 3 anos ainda é a grande ausente da quase totalidade dos currículos.

A criança que é objeto de cuidado e atenção dessas docências, tendo como referência o modo como esse significante aparece nas ementas dos componentes curriculares, é um ser vago e universal, desencarnado de suas características especialmente socioeconômicas e culturais. A criança e seu desenvolvimento são tratados, quase exclusivamente, do ponto de vista psicológico.

Ainda em relação aos currículos e aos modos como são organizados os componentes curriculares, destacamos duas tendências gerais que são fruto das observações que realizamos das matrizes curriculares e que representam avanços na estruturação e na organização dos currículos de pedagogia, quando consideramos os formatos curriculares de épocas anteriores e as críticas que vinham sendo realizadas no campo da Didática e das Licenciaturas aos formatos desses cursos.

Um primeiro aspecto é a tendência das matrizes curriculares em propor componentes curriculares, na forma de disciplinas ou de seminários integradores, que possibilitem dois movimentos, por vezes, concomitantes: um, a integração e o trabalho interdisciplinar entre componentes curriculares do mesmo semestre através da criação de um componente específico ou eixo integrador. Essa relação tem como finalidade possibilitar o desenvolvimento de um projeto de estudo conjunto e de ações formativas comuns. O outro, a inserção paulatina dos estudantes no universo da escola e nas instituições educativas até culminarem na regência de classe ou na realização do estágio propriamente dito.

As críticas à divisão do trabalho escolar e à organização disciplinar dos currículos vêm ensejando a construção de alternativas que têm a intenção de permitir uma formação mais integrada e articulada com o cotidiano das escolas, resultando, assim, currículos híbridos, que mantêm a organização disciplinar e/ou

temática tradicional ao lado de componentes integradores que fazem a mediação entre a agência formadora e as escolas e situações de educação.

A legislação curricular, no campo da formação inicial de professores, desde o início do milênio, tem contribuído muito para essa direção ao exigir o aumento nos currículos de horas destinadas tanto à prática como componente curricular quanto aos estágios supervisionados. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação dos Professores da Educação Básica, em cursos de licenciatura, Resolução CNE/CP 01/2002 e Resolução CNE/CP 2/2002, os cursos passaram à oferta obrigatória de 400 horas de prática como componente curricular e de 400 horas de estágio supervisionado, resultando 800 horas da formação implicada nesses componentes. As diretrizes para o curso de Pedagogia, indicaram para o estágio 300 horas. Essas normativas legais possibilitaram aos alunos, sem dúvida, a inserção mais precoce no seu percurso formativo em contextos escolares, quando consideramos os currículos vigentes até o início do milênio, em que os alunos tinham um contato mais efetivo com as redes de ensino e as escolas somente no último ano ou semestre do curso, na altura da realização dos estágios de regência de classe.

Desta feita, com a criação desses novos componentes e sua oferta obrigatória a partir do primeiro semestre da metade do curso, os estudantes são levados a se confrontarem com a experiência escolar e de ensino através de visitas, observações nas escolas, entrevistas, análise de documentos escolares, apoio pedagógico aos professores regentes, até à realização do estágio de regência de classe e, por vezes, culminando ainda com o pós-estágio, quando são levados a uma reflexão sistemática do processo vivenciado durante os estágios.

O segundo aspecto em relação à organização dos componentes que são ofertados pelas matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia investigados é a organização de componentes curriculares de cunho didático e pedagógico que unem o estudo dos conteúdos a serem ensinados ao estudo da didática e das metodo-

logias do ensino pertinentes a esses conteúdos, unindo forma e conteúdo, teoria e prática. Temos, assim, em algumas matrizes dos cursos de Pedagogia, componentes cuja denominação indicam essa preocupação: “Ensinar e Aprender Ciências” (UNIPAMPA), “Educação Matemática” (UFSM), “Educação e Geografia” (UFSM), etc. Em outras matrizes essa mesma preocupação aparece na delimitação dos temas e conteúdos que são desenvolvidos pelas ementas, sem que os títulos dos componentes já apontem para isso.

As informações que trazemos neste texto refletem a nossa preocupação com a formação em cursos de Pedagogia-Licenciatura que são ofertados por universidades gaúchas. O fortalecimento da concepção de docência ampliada, associada com outras demandas nacionais para a Educação Básica, mesmo com esses avanços que citamos nos parágrafos anteriores, deu margem à produção de currículos carregados de disciplinas, temas, práticas que são parcelados em reduzidos números de horas e em limitados espaços para a formação. Esses currículos fortalecem, na nossa compreensão, um tipo de profissionalidade genérica, superficial e aligeirada, que fragiliza, ao invés de aprofundar, os estudos, conhecimentos, saberes que são necessários para que possamos atingir uma sólida formação teórica/prática/interdisciplinar na formação de professoras/es que irão trabalhar com a Educação Infantil e os Anos Iniciais da Educação Básica. Talvez tenhamos que enfrentar o fato de que não há mais como formar professoras/es para essas diferentes e complexas docências num único curso e, ainda, fazer isso com a qualidade que essas formações exigem.

Finalizando e ampliando

Contudo, é necessário observar que essa concepção de docência alargada, ampliada, genérica, não representa apenas a proposta de uma política curricular oficial ou as escolhas institucionais curriculares. Ela é muito mais do que isso. A política curricular, o currículo escrito (PPPs), como defendemos inicialmente, atuam como tecnologias discursivas de poder que, nestes tempos,

são ferramentas criadas, também, para mudar o significado do que é ser professor (BALL, 2005, p. 546).

Em tempos de governamentalidade neoliberal, essas características que, atualmente, são colocadas para as/os professoras/es que se formam nos cursos de Pedagogia parecem ser indicativos de como, no Brasil, assim como em outros países, as condutas docentes estão sendo, sutilmente, deslocadas e reformadas. Essas concepções de docência ampliada, de superprofessores, de professores polivalentes, generalistas, autorresponsáveis, multifuncionais e flexíveis, conceitos utilizados para compreender esse tipo de professores podem ser sinais da aproximação da conduta docente com as características de sujeito imaginado, atualmente, para viver nesta sociedade, como diria Zygmunt Bauman (liquida)⁸. Esse ser humano é pronunciado, chamado a se constituir como sujeito de atitude, envolvido em trabalho de equipe, motivado, responsável (LAWN, 2001) e com habilidades para resolver problemas (POPKEWITZ, 1999, 2004, 2009).

Na base desse pensamento está o conceito de formação como fenômeno pessoal e investimento em capital humano que acarreta melhorias sociais promovendo a formação de sujeitos autorresponsáveis, capazes de buscar, de criar, de aprender ao longo da vida e, também, de sujeitos capazes de intervir no mundo em que vivem de forma privada. Para Rose (2011, p. 11), uma ética “do self livre e autônomo” flexível (ou cidadania ativa) funciona como guia das condutas humanas; é a partir dela que temos vivido nossas experiências no mundo, nossa relação com os outros e com nós mesmos.

Essas noções, seus discursos e práticas constituem as atuais tecnologias de governo que colocam em xeque o tipo de sujeito reivindicado em outros tempos. Como lembrado por Rose, 2011:

Mentalidades de governo na primeira metade do século XX operam em termos de uma imagem de cidadão como um ser

⁸ Ver Zygmunt Bauman, principalmente, no livro *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

social. Elas procuram estabelecer um tipo de contrato entre governo e cidadãos articulado na linguagem da responsabilidade e do bem-estar sociais. Nessas formas de mentalidade política, o indivíduo era um portador de necessidades que deveriam ser supridas socialmente a fim de se evitar consequências malignas, mas de forma recíproca, deveria ser um ser vinculado a obrigações políticas, civis e sociais. [...] Tecnologias pedagógicas [...] eram vistas como dispositivos de formação de cidadãos responsáveis (p. 229).

Neste momento, cuja cultura é vinculada ao consumo, à concorrência e ao individualismo, a imaginada cidadania ativa e empreendedora desponta conjugada com outro vocabulário: liberdade individual, escolha pessoal, autorrealização e iniciativa. O sujeito é caracterizado como unidade de si mesmo, é aberto, flexível, dinâmico, com capacidades e disposições pragmáticas e autogovernadas. No bojo destas condições, cresce um conjunto de discursos e tecnologias que tentam reconfigurar a conduta do professor. O currículo é, apenas, mais uma dessas ferramentas.

Sugerimos que os cursos de Pedagogia, no conjunto das licenciaturas, anteciparam e favoreceram, com as DCNP de 2006, uma aproximação estreita com as atuais formas de governo das condutas docentes. Contudo, não se pode negar que essas esperanças se mesclam. Isso aparece tanto no texto oficial da política como nos PPPs, com outras tradições político-pedagógicas que disputam o campo da Pedagogia e da formação de professores. E mesclam-se também, no caso dos projetos político-pedagógicos de curso, com a tradição, a cultura institucional e as demandas regionais que circunscrevem a criação de cada universidade e curso.

Neste sentido, tanto o alargamento da docência (que coloca para um único professor a responsabilidade com diferentes e complexas fases da escolarização) quanto o forte apelo moral para conduta dos professores (ser crítico, autônomo, democrático, responsável, implicado com as questões da escola e da sociedade, dispondo de uma prática reflexiva e protagonista no ambiente escolar...), que percorrem o texto das DCNP e dos PPPs, parecem associar a profissionalidade docente com essas noções que dispu-

tam as condutas contemporâneas das/dos professoras/es da Educação Infantil e dos Anos Iniciais.

Então, o que chamamos de um currículo genérico, pulverizado e disperso em termos dos componentes e práticas de formação, enfraquecido teoricamente, não representa uma crise da formação, mas uma reconfiguração na tecnologia de poder, que chamamos comumente de currículo, com objetivo de ajustar a profissão docente às expectativas idealizadas. Não se pode esquecer, seguindo as discussões iniciadas por Silva, 1996; 1999a; 1999b; Corazza, 2001, que os discursos e as experiências que um currículo corporifica favorecem a intimidade entre formação e conduta docente. Em outras palavras, aquilo que consta nos currículos tem impactos na vida daqueles que o vivenciam.

Sugerimos, assim, a necessidade de colocar em destaque reflexões, discussões mais amplas sobre os cursos Pedagogia-Licenciatura, considerando essas atuais reconfigurações e, também, a importância de ampliar as pesquisas para além dos currículos escritos. Como se sabe, a produtividade de um texto está no modo como ele é traduzido e colocado em atividade por seus diferentes atores, em diferentes instituições.

Referências

- BALL, Stephen J. What is policy? Texts, trajectories and toolboxes”. In: *Education reform: A critical and post-structural approach*. Buckingham, England: Open University Press, 1994.
- BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem Fronteiras*, v. 1, n. 2, jul./dez. 2001.
- BALL, S. J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*. Universidade do Minho, Braga, Portugal, 15(002), p. 3-23, 2002. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/374/37415201.pdf>>.
- BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 126, set./dez. 2005.
- BALL, Stephen J. Performatividades e Fabricações na Economia Educacional: rumo a uma sociedade performativa. *Revista Educação e Realidade*.

OSÓRIO, M. R. V.; GARCIA, M. M. A.; SILVEIRA, T. M. • Cursos de Pedagogia de universidades públicas gaúchas: um estudo a partir de projetos político-pedagógicos

dade, 35 (2), maio/ago. 2010. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/15865/9445>>.

BALL, Stephen J. Reforma educacional como barbárie social: economismo e o fim da autenticidade. *Revista Práxis Educativa*, v. 7, n. 1, jan./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>>.

BURBULES, N.; TORRES, Carlos Alberto e colaboradores. *Globalização e educação: perspectivas críticas*. Porto Alegre: ARTEMED, 2004.

CORAZZA, S. *Que quer um currículo?* Pesquisa pós-crítica em educação. 2. ed. São Paulo: Vozes, 2001.

DALE, Roger. *Globalização e educação: demonstrando a existência de uma cultura educacional mundial comum ou localizando uma agenda globalmente estruturada para a educação*, 2004.

EVANGELISTA, O.; TRICHES, J. Curso de Pedagogia, organizações multilaterais e o superprofessor. *Educar em Revista*, Curitiba, 45, 1-14, jul./set. 2012.

FOUCAULT, M. O Sujeito e o Poder. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. *Michel Foucault, uma Trajetória Filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. 2. ed., Apêndice da 1. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1990. p. 273-295.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

FOUCAULT, Michel. *Nascimento da Biopolítica*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. *Do governo dos vivos*. Curso no Collège de France, 1979-1980 (aulas de 09 a 30 de janeiro de 1980. Tradução, transcrição e notas Nildo Avelino. São Paulo: Centro de Cultura Social, 2009.

GARCIA, Maria Manuela Alves; FONSECA, Márcia Souza da; LEITE, Vanessa Caldeira. Teoria e prática na formação de professores: a prática como tecnologia do eu docente. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 29, n. 03, set. 2013.

GATTI, Bernardete; NUNES, Marina Muniz (Orgs.). *Formação de professores para o Ensino Fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas*. São Paulo: Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas, 2009.

LAWN, Martin. Os professores e a fabricação de identidades. *Currículo Sem Fronteiras*, v. 1, n. 2, jul. 2001.

Parecer CNE/CP 5, aprovado em 13 de dezembro de 2005. Versa sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf>.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor. *Nuances* – Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia e do Departamento de Educação da Universidade Estadual Paulista, São Paulo, n. 104, p. 45-61, set. 1997.

POPKEWITZ, Thomas. Reforma educacional e construtivismo. In: SILVA, Tomas Tadeu (Org.). *Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis: Vozes, 1999.

POPKEWITZ, Thomas; LINDBLAD, Sverker. Historicizing the future: educational reform, systems of reason, and the making of children who are the future citizens. *Journal of Educational*, 2004.

POPKEWITZ, Thomas; OLSSON, Ulf; PETERSSON, Kenneth. Sociedade da aprendizagem, cosmopolitismo, saúde pública e prevenção à criminalidade. *Educação e Realidade*, 34 (2), maio/ago. 2009.

ROSE, Nikolas. Governando a alma: a formação do eu privado. In: SILVA, T. Tadeu (Org.). *Liberdades Reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Rio de Janeiro: Vozes, 1998. p. 30-45.

ROSE, Nikolas. Como se deve fazer a história do eu? *Educação e Realidade*, 26(1), 33-57, jan./jul. 2001.

ROSE, Nikolas. *Inventando nossos selfs: psicologia, poder e subjetividade*. Petrópolis: Vozes, 2011.

SAVIANI, D. A Pedagogia no Brasil: história e teoria. 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 2008.

SILVA, T. T. da (Org.). *Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis: Vozes, 1996.

SILVA, T. T. da (Org.). *Documentos de identidade* – Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999a.

SILVA, T. T. da (Org.). *O Currículo como fetiche* – A poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 1999b.

SILVA, C. S. B da. *Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade*. 2. ed., rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2003.

OSÓRIO, M. R. V.; GARCIA, M. M. A.; SILVEIRA, T. M. • Cursos de Pedagogia de universidades públicas gaúchas: um estudo a partir de projetos político-pedagógicos

SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), p. 1-22, 1987.

TARDIF, Maurice. Os professores diante do saber: esboço de uma problemática do saber docente. In: TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? *Cad. CEDES* [online]. 23 (61), p. 267-281, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cedes/v23n61/a02v2361>>.

VEIGA-NETO, Alfredo. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: PORTOCARRERO, V.; CATELOBRANCO, G. (Orgs.). *Retrato de Foucault*. Rio de Janeiro: NAU, 2000.

Documentos consultados

Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>.

Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 4 de mar de 2002, seção 1, p. 9. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>.

Resolução CNE/CP N. 1, de 15 de maio de 2006. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE (2016). Instituto de Educação. Projeto Pedagógico do curso de Graduação em Pedagogia – Licenciatura. Rio Grande.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL (2008). Pró-Reitoria de Ensino. Projeto Pedagógico de Graduação em Pedagogia – Licenciatura. Porto Alegre.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS (2012). Faculdade de Educação. Colegiado do Curso de Pedagogia. Projeto Pedagógico Curso de Pedagogia. Pelotas.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA (2009). Campus Jaguarão. Projeto Pedagógico Curso de Pedagogia, Jaguarão.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA (2015). Campus Jaguarão. Projeto Político-Pedagógico. Curso de graduação em Pedagogia – Licenciatura. Jaguarão.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA (2007). Centro de Educação. Projeto Político-Pedagógico Curso de Pedagogia Licenciatura Plena Diurno, Santa Maria.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA (2007). Centro de Educação. Projeto Político-Pedagógico. Currículo do Curso de Pedagogia – Noturno. Santa Maria.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL (2010). Pró-Reitoria de Graduação. Diretoria de Organização Pedagógica. Projeto Pedagógico de Graduação em Pedagogia.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (2007). Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia. Porto Alegre.

A formação de professoras de Educação Infantil nos cursos de Pedagogia de universidades públicas do Rio Grande do Sul¹

Juliana Diniz Gutierrez Borges

Maria Manuela Alves Garcia

Introdução

No cenário atual brasileiro, a educação das crianças pequenas e a formação do profissional responsável por cuidá-las e educá-las, de modo indissociável, vêm ganhando visibilidade. A partir das determinações legais, instituídas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei 9.394) (BRASIL, 1996), que definiu a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, o curso de Pedagogia incorpora em suas normativas o compromisso com a formação da docência para atuar com a faixa etária de zero a cinco anos, embora a LDBEN aponte de modo genérico que a formação das docentes² da Educação Básica deve ser feita em nível superior, em curso de licenciatura plena, e admita, como formação mínima para a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a realizada em nível médio, na modalidade Normal.

¹ Originalmente publicado em *Cadernos de Educação*, n. 61, 2019.

² O número de mulheres que atuam na docência dos primeiros anos escolares é predominantemente maior do que o número de homens. De acordo com o estudo exploratório sobre o professor brasileiro, elaborado pelo INEP (2009), nas creches, na pré-escola e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o universo docente é eminentemente feminino (98%, 96% e 91%, respectivamente). Por esse motivo, neste artigo fazemos referência a professoras, pedagogas, egressas e acadêmicas, utilizando o gênero feminino.

Esse compromisso do curso de Pedagogia foi consolidado com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (DCNP), a partir da Resolução do CNE/CP n. 1/2006 (BRASIL, 2006). No artigo 2º, estas diretrizes estabelecem que é próprio do curso de Pedagogia a formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Pesquisadores engajados nessa temática (CARVALHO, 2011; GATTI 2010; PIMENTA et al., 2017) enfatizam que, embora o curso de Pedagogia-licenciatura tenha como foco a formação de professoras, ele passa a ter amplas atribuições, e a profissional por ele formada caracteriza-se como generalista e polivalente. Essa docência alargada, prevista na DCNP, implica a formação de uma “superprofessora”, com muitas atribuições e competências, tal como analisa Triches (2010).

Nesse contexto, portanto, constitui-se como um dos desafios para o curso de Pedagogia a formação para a docência na Educação Infantil, isto é, formar profissionais qualificadas para o exercício da docência em creche e pré-escola. Trata-se de uma profissional apta para contribuir com o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos, tal como prevê o artigo 29 da LDBEN (BRASIL, 1996), no que tange aos aspectos físico, psicológico, intelectual e social da criança, complementando a ação da família e da comunidade.

Frente a esse panorama, o objetivo deste trabalho é problematizar o currículo do curso de Pedagogia, após a reforma de 2006, para pensar o quanto esse curso vem dando conta ou não da formação para a docência na Educação Infantil, considerando os avanços mais recentes dos estudos na área da Educação Infantil e, inclusive, das demandas colocadas pela própria legislação curricular para essa etapa. Para tanto, será realizada uma análise dos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) e das matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia presenciais de sete universidades

públicas do Rio Grande do Sul, a fim de identificar como os cursos vêm dando conta dessa formação na relação com o que é proposto pelas políticas curriculares oficiais para a Educação Infantil.

Na observação desses documentos e das matrizes curriculares, dos seus componentes, programas de ensino (quando existem) e ementas, estivemos atentos ao modo como são nomeadas as crianças e aos saberes que são selecionados para dar conta da docência na Educação Infantil. Do ponto de vista teórico, a análise utiliza-se da contribuição dos estudos desenvolvidos nos campos da Educação Infantil, da Formação de Professores e de aspectos da Teoria do Discurso, de Laclau (2011) e Laclau e Mouffe (2015), mais especificamente, da noção de significante vazio, quando se trata de problematizar como as crianças são nomeadas e significadas no discurso desses documentos. É preciso dizer ainda que, quando se buscou a representatividade desses saberes no conjunto do tempo total de formação dos cursos, foram considerados somente os componentes ou disciplinas endereçados para a construção da docência na Educação Infantil e seu entendimento.

Inicialmente, será apresentada uma breve contextualização histórica com ênfase na legislação em vigor para o curso de Pedagogia (BRASIL, 2006) e para a Educação Infantil (BRASIL, 2009b), e, logo após, será empreendida a análise documental, que tem como base os PPPs dos cursos de Pedagogia das seguintes universidades: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Universidade Federal de Pelotas (UFPeL); Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); Universidade Federal do Rio Grande (FURG); Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA); Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) e Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS).

Sendo assim, este estudo pretende ter um caráter descritivo, analítico e problematizador com relação à formação docente para atuar com bebês e crianças pequenas, considerando o universo das universidades públicas gaúchas. Tecer algumas problematizações nesse sentido pode ajudar-nos a pensar a profissão de professora de Educação Infantil que ainda se deseja tramar.

(Per)curso da Pedagogia no Brasil

O curso de Pedagogia no Brasil foi criado, em 1939, pelo Decreto-lei 1.190 de quatro de abril (BRASIL, 1939). Seu modelo curricular inicial tinha a duração de três anos para formação de bacharelado. O foco era a formação de profissionais para atuarem nos cargos técnicos do Ministério da Educação, que havia sido criado naquela mesma época. Caso a acadêmica desejasse a docência, poderia cursar mais um ano no curso de Didática, estando habilitada para o magistério em nível secundário e normal (BRASIL, 1939).

O curso de Pedagogia, ao longo de boa parte de sua história, pelo menos do ponto de vista da legislação curricular oficial, não teve uma preocupação explícita com a formação da professora de Educação Infantil. Tendo o seu foco, durante as políticas educacionais dos regimes militares, na formação dos chamados especialistas em educação, essa ênfase, desde o final da década de 1970, passa a ser questionada e, de certo modo, subvertida por parte de algumas instituições formadoras e pelos movimentos de organização dos profissionais da educação e valorização do magistério da Educação Básica. O fruto das lutas³ dos educadores e das educadoras nesses anos leva à organização, por algumas universidades no país, de cursos de Pedagogia com foco na formação para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, movimento que contribuiu para a melhoria dos patamares de profissionalismo e profissionalização dessas docentes.

Com a aprovação das DCNP (BRASIL, 2006), a política oficial para o curso de Pedagogia compromete-se com uma for-

³ Entre o final da década de 1970 e o início da década de 1980, a política oficial para o curso de Pedagogia recebeu várias críticas, principalmente em torno da formação fragmentada e do caráter tecnicista que dominava o campo educacional oficial da época. A ampliação do entendimento de que a docência deve ser a base da formação da educadora, princípio estimulado pela ANFOPE desde o início da década de 1980, levou à criação e à proliferação de cursos com foco na Educação Infantil, na alfabetização e no ensino dos anos iniciais da escolaridade básica, possibilitando a criação de outras demandas profissionais para as pedagogas.

mação com ênfase na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, congregando também as funções de gestão e atuação na Educação de Jovens e Adultos, bem como outras demandas do trabalho educativo escolar e não escolar. Essas Diretrizes apresentam uma concepção de docência que vai além das atividades pedagógicas de sala de aula, incluindo a gestão, a investigação, a promoção da inclusão, o desenvolvimento comunitário etc. Nessa perspectiva, visa-se a formação de um profissional que esteja apto a realizar todos os trabalhos de natureza educativa, ampliando assim o campo de atuação da pedagoga através de uma formação polivalente e generalista.

Em linhas gerais, essas diretrizes provocam impactos significativos na formação das pedagogas e nos currículos dos cursos. Através de estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, a Pedagogia deve proporcionar às licenciadas os conhecimentos necessários para o planejamento, a execução e a avaliação de atividades educativas, bem como a aplicação ao campo da educação das contribuições de estudos filosóficos, históricos, antropológicos, ambientais-ecológicos, psicológicos, linguísticos, sociológicos, políticos, econômicos e culturais (BRASIL, 2006).

Para isso, no decorrer do curso, devem ser oportunizados às acadêmicas estudos que as levem a conhecer a escola como organização complexa, que tem a função de promover a educação para e na cidadania. Devem ser desenvolvidas, também, atividades de pesquisa, análise e aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional. Além disso, o curso deverá possibilitar que as graduadas participem na gestão e no desenvolvimento de processos educativos escolares e não escolares.

No que tange à formação do profissional que atuará na Educação Infantil, as DCNP pontuam que o curso deverá habilitar a egressa para “compreender, cuidar e educar crianças de zero a seis anos, de forma a contribuir para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social” (BRASIL, 2006, Art. 5, II). Sendo assim, espera-se que o curso promova dis-

cussões sobre a infância, a criança e seu desenvolvimento, dentre outros aspectos essenciais à docência nessa etapa da educação.

Diante de uma formação de cunho generalista instituída pela legislação do curso, como se coloca a questão da formação para o exercício da docência na Educação Infantil, do ponto de vista das políticas oficiais da área e dos currículos estudados?

A Educação Infantil nas tramas da legislação

A Educação Infantil foi reconhecida como um direito das crianças pela primeira vez na Constituição Federal de 1988. No início da década de 1990, esse direito também foi reafirmado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente. Nesta mesma década, foi promulgada a LDBEN (BRASIL, 1996). Esta reafirmou os princípios da Constituição Federal e situou a educação das crianças de zero a cinco anos como primeira etapa da Educação Básica. Essa lei também estabeleceu que as creches teriam o prazo de três anos para serem integradas ao sistema de ensino dos municípios. Nesse viés, o atendimento às crianças de zero a três anos, que até então estava vinculado à área da assistência social, teve deslocamento para a educação.

No âmbito desses discursos legais, a formação docente para esses níveis educacionais também foi foco das políticas educacionais. Até aquele momento, o trabalho nas creches não exigia formação especializada e era, muitas vezes, assumido pelas próprias mulheres que se manifestavam nos movimentos em prol da expansão do atendimento para as crianças pequenas. Foram assim postos de trabalho exercidos por uma mão de obra barata, sem formação profissional e com jornadas de trabalho extensas. Contudo, a LDBEN estabeleceu como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil, a modalidade Normal, em nível médio, conforme foi abordado anteriormente.

Dando continuidade às orientações legais que nortearam as práticas de atendimento das creches na virada do século XX para o XXI, tivemos a promulgação das Diretrizes Curriculares

Nacionais para a Educação Infantil (Resolução CNE/CEB n. 1/1999). Estas diretrizes tiveram por finalidade regulamentar os programas de cuidado e educação, além de orientar as propostas curriculares e os projetos pedagógicos desenvolvidos nas instituições de creches e pré-escolas.

De 1999 a 2009, muitas foram as transformações ocorridas em todas as esferas do país (social, política, econômica), inclusive na esfera educacional. Em se tratando da Educação Infantil, ocorreram intensos processos de revisão “de concepções sobre a educação de crianças em espaços coletivos, e de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças” (BRASIL, CNE/CEB n. 20, 2009a, p.2). Além disso, intensificaram-se “as discussões sobre como orientar o trabalho junto às crianças de até três anos em creches” (BRASIL, CNE/CEB n. 20, 2009a, p.2).

Desse modo, os princípios colocados na Resolução CNE/CEB n. 1/1999 (BRASIL, 1999) continuaram cada vez mais necessários. No entanto, percebeu-se a necessidade de reformulação e atualização dessas diretrizes, uma vez que algumas questões diminuíram seu espaço no debate atual, enquanto que outras foram colocadas como novos desafios para a Educação Infantil. Por esse motivo, foi instituída a Resolução CNE/CEB n. 5/2009 (BRASIL, 2009b), que fixou as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). Em linhas gerais, essas diretrizes estabelecem que as práticas desenvolvidas nas instituições de Educação Infantil devem garantir a educação das crianças em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo e tendo as interações e a brincadeira como eixos norteadores de seu cotidiano (BRASIL, 2009b).

Atentando para as DCNEI, é possível perceber um currículo, ainda que implícito, de qual profissional precisa ser formado para atuar nessa etapa da Educação Básica. Trata-se de um processo formativo que possibilite a compreensão e a análise de políticas públicas para a pequena infância; aprendizagens sobre a gestão educacional, abrangendo o sistema educacional, a organi-

zação escolar, a coordenação pedagógica, e, ainda, a capacitação para a docência de bebês e crianças pequenas, que exige uma professora apta para realizar articulações das experiências vividas pela criança dentro e fora da escola, atrelada à valorização das diferentes linguagens da criança. Para a efetivação dessa profissional, capaz de ampliar as possibilidades de aprendizagens e de desenvolvimento das crianças de zero a cinco anos, é necessário que, durante o seu processo de formação inicial, essa professora tenha adquirido conhecimentos teórico-práticos a respeito da criança e dos eixos norteadores do currículo da Educação Infantil, que são as interações e brincadeiras (BRASIL, 2009b).

A formação de professoras de Educação Infantil nos cursos de Pedagogia do RS

A partir de 2006, os cursos iniciam a reformulação dos seus Projetos Políticos Pedagógicos, visando atender às novas determinações legais, previstas nas DCNP. Nas sete universidades gaúchas pesquisadas, observa-se um currículo bastante disperso e generalista, com componentes curriculares que atendem, sobretudo, à formação para a docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e, na totalidade dos cursos, uma pequena parcela de tempo de formação específica para a docência na Educação Infantil, conforme descreve o quadro 1, que faz um levantamento do tempo de formação que as matrizes curriculares destinam à Educação Infantil.

Quadro 1: Carga horária dos cursos de Pedagogia destinada à Educação Infantil, por universidade no RS

Instituições de Ensino Superior	Carga horária total dos cursos de Pedagogia	Carga horária de disciplinas obrigatórias específicas sobre Educação Infantil	Carga horária de estágio na Educação Infantil
FURG	3250 h	510h (15,7%)	330h*
UFPEL	3214 h	355h (11,0%)	425h*
UFRGS	3205 h	255h (8,0%)	300h*
UFSM	3465 h	210h (6,0%)	240h**
UERGS	3435 h	210h (6,1%)	105h**
UNIPAMPA	3330 h	136h (4,1%)	153h**
UFFS	3285 h	120h (3,6%)	120h**

*Os acadêmicos escolhem a etapa em que realizarão o estágio, optando por: EI, AI ou EJA.

** Estágio na EI obrigatório para todos os estudantes.

Fonte: Projetos Políticos Pedagógicos.

É importante observar que os quatro cursos de Pedagogia que apresentam menores percentuais de disciplinas específicas, considerando a Educação Infantil (UFSM, UERGS, UNIPAMPA e UFFS), situam o estágio nessa etapa como componente curricular obrigatório a todas as estudantes, assim como o estágio nos Anos Iniciais, dividindo a carga horária obrigatória de estágio entre esses diferentes níveis de ensino. Por sua vez, os cursos da FURG, UFPEL e UFRGS oferecem o estágio na EI como uma alternativa ao estágio nos AI, concentrando a carga horária do estágio obrigatório em uma única docência, a ser eleita pelas estudantes. Estas universidades apresentam nas matrizes curriculares um conjunto mais amplo e consistente de componentes voltados para o conhecimento e a experiência da docência na Educação Infantil. São currículos, talvez se possa dizer, mais especializados, pois combinam grupos de componentes e experiências curriculares voltados para o desenvolvimento da docência em cada nível e modalidade de ensino.

Os cursos de Pedagogia da FURG, da UFPel e da UFRGS indicam uma preocupação mais específica no campo dos estudos sobre a infância pequena e sua educação em creches ou pré-escolas. São os três únicos cursos a oferecerem, em caráter obrigatório, componentes específicos⁴ em que são tratadas as questões relativas à educação de zero a três anos, rompendo com uma histórica invisibilidade dessas crianças, quando se trata da formação da professora de Educação Infantil. O curso de Pedagogia da UFRGS tem ainda o mérito de ser o único a ter componentes de estágio de docência organizados segundo a faixa etária das crianças e a modalidade de ensino, evidenciando a compreensão de uma pedagogia diferenciada para cada uma das idades com que a pedagoga irá trabalhar. Propõe, então, para eleição das estudantes, o Estágio em docência: 0 a 3 anos – 300 h, o Estágio em docência: 4 a 7 anos – 300 h, o Estágio em docência: 6 a 10 anos – 300h e, ainda, o Estágio em docência: Educação de Jovens e Adultos – 300h.

Analisando os componentes que permitem o tratamento didático e pedagógico referente ao cotidiano da Educação Infantil, percebe-se, de modo geral, que as matrizes curriculares dos cursos estudados apresentam, na sua maioria, uma abordagem eminentemente disciplinar, pulverizando/compartimentando a Educação Infantil pelas/em áreas do conhecimento que caracterizam os currículos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

⁴ O curso de Pedagogia da FURG oferece, em caráter obrigatório, as disciplinas de “Educação de crianças de 0 a 3 anos” e “Cotidiano da Educação Infantil”, ambas de 60 h, e dois semestres de “Fundamentos e Metodologia da Educação Infantil”, cada uma com 30 h, em que são tratados temas relativos à educação para essa faixa etária. O curso de Pedagogia da UFPel também apresenta um componente específico para a educação de zero a três anos, “Práticas Educativas III”, de 71 h, e outros dois componentes, “Práticas Educativas II” e “Práticas Educativas V”, também com 71 h cada, em que são tratadas questões relacionadas à educação dessas idades e às creches. Por sua vez, o currículo do curso da UFRGS faz acompanhar o estágio de docência de 0 a três anos, quando escolhido pelos estudantes, de um conjunto de componentes que se intitula “Seminário de prática docente de 0 a 7 anos” (75 h) e “Seminário de docência: aprendizagens de si, do outro e do mundo – 0 a 3 anos” (90h), também dedicados a tematizar a docência para a Educação Infantil nas suas especificidades.

Contudo, a prática pedagógica da Educação Infantil não está centrada em disciplinas curriculares. Conforme indicam as DCNEI, as ações educativas das docentes devem ser diversificadas, e não há distinção entre cuidar e educar. As atividades pedagógicas envolvem, por exemplo: acolhimento dos bebês e de suas famílias; acompanhamento de práticas de cuidados pessoais (alimentação, higiene, sono etc.); compartilhamento de brincadeiras e de experiências sensoriais diversas; realização de rodas de conversas, narração de histórias, oficinas de culinária, dentre outras tantas ações possíveis e necessárias. É um tipo de prática pedagógica que dispensa o trabalho especializado por disciplinas ou áreas de conhecimento, sem que isso descarte a complexidade do conhecimento da educadora.

A pesquisa de Pimenta et al. (2017) corrobora essa análise, constatando a perspectiva disciplinar e fragmentada dos cursos de Pedagogia. Segundo os autores, isso conduz a uma formação fragilizada da pedagoga para atuar na Educação Infantil e desloca para as estudantes a responsabilidade de uma ação polivalente e integradora dessa professora ou educadora no trato com as crianças e com os eixos curriculares previstos pelas DCNEI. Esse panorama mantém-se no contexto das universidades aqui em questão, com algumas tentativas de integração de saberes em seminários de práticas educativas. Estas tentativas podem ser mais bem percebidas nos cursos da FURG, UFPEL e UFRGS.⁵

Observando-se as ementas das disciplinas que compõem os currículos dos sete cursos, emerge, na maioria delas, a referência a uma criança generalizada e abstrata. As especificidades en-

⁵ As matrizes curriculares desses cursos indicam alguns componentes curriculares nos quais se percebe a preocupação de uma abordagem transdisciplinar ou multidisciplinar das questões educacionais, além de relacionar a formação acadêmica aos contextos educacionais concretos em que a licenciada irá atuar. São exemplos dessa preocupação componentes como “Atividades de Iniciação à Docência” (I, II, III, IV), no caso do curso de Pedagogia da FURG (2016); “Práticas Educativas”, que se estende por diversos semestres no curso de Pedagogia da UFPEL; “Seminários de Docência”, que acompanham a realização dos estágios obrigatórios, no curso de Pedagogia da UFRGS.

tre bebês e crianças maiores, por exemplo, parece inexistente, na maior parte dos cursos. Como se disse antes, apenas os cursos de Pedagogia de FURG, UFPEL e UFRGS apresentam disciplinas que tratam, em parte, das distinções entre bebês, crianças bem pequenas, crianças pequenas e crianças maiores⁶, indicando a especificidade da docência para trabalhar em creches, pré-escolas e em Anos Iniciais do Ensino Fundamental. São currículos que incluem saberes de ordem histórica, sociológica, sobre a infância e a educação das crianças, além do estudo dos modelos organizacionais e curriculares para essa educação, ainda que o tempo dedicado a essas questões sugira dúvidas sobre o aprofundamento desses temas na formação. Nos demais cursos, é bastante recorrente aparecer apenas a menção a “crianças” ou “crianças de zero a dez anos”.

A ausência da especificidade do termo criança ou a referência a uma criança e a uma infância desencarnadas social e culturalmente possibilitam uma cadeia de equivalências das demandas que disputam o campo da formação da pedagogia. Ou seja, o sentido do termo criança desloca-se constantemente nos discursos curriculares investigados fazendo referência a diferentes infâncias e idades. Tendo como referência a Teoria do Discurso de Laclau (2011), o termo criança é um “significante vazio” e ponto nodal do discurso, possibilitando a criação temporária e instável de determinados consensos.

O termo “lugar vazio” é utilizado (LACLAU, 2011, p. 67) para representar as noções de universalidade e de significantes vazios. Na concepção do autor, o termo refere-se a conceitos imprecisos, vagos ou amplos demais, que acabam não definindo seu real significado. Trata-se, portanto, de um significante esvaziado de significado. Conforme o autor, “esse esvaziamento de um significan-

⁶ Nomenclatura adotada pelo Ministério da Educação para destacar as especificidades requeridas pela faixa etária de 0 a 3 anos: entendem-se como bebês as crianças de 0 a 18 meses; crianças bem pequenas aquelas entre 19 meses e 3 anos e 11 meses; crianças pequenas aquelas entre 4 anos e 6 anos e 11 meses; e crianças maiores, as que possuem entre 7 e 12 anos incompletos (BARBOSA, 2009).

te particular de seu particular significado diferencial é [...] o que torna possível a emergência de significantes ‘vazios’ como significantes de uma falta, de uma totalidade ausente” (LACLAU, 2011, p. 75).

Sendo assim, pode-se entender que o significante vazio emerge a partir da disseminação de um discurso que se universaliza, aplicando-se a uma variedade de identidades, a ponto de não ser possível significá-lo com exatidão. É justamente o que ocorre nas ementas das disciplinas dos cursos de Pedagogia em análise quando é mencionado o significante “criança”, visto a amplitude conceitual que é atribuída a essa categoria.

O verbete “criança”, no Dicionário: Trabalho, profissão e condição docente, é conceituado como:

peessoa de pouca idade, que produz cultura, é nela produzida, brinca, aprende, sente, cria, cresce e se modifica, ao longo do processo histórico que constitui a vida humana. As crianças são constituídas a partir de sua classe social, etnia, gênero e por diferenças físicas, psicológicas e culturais [...] (KRAMER, 2010).

Na continuidade do verbete, a autora discorre sobre concepções de criança nos campos filosófico, psicológico e sociológico. Para tanto, destaca que, no campo da Filosofia, pelo viés da teoria crítica da cultura, a criança é entendida como criadora de cultura, que “brinca, dá sentido ao mundo, produz história, recria a ordem das coisas, estabelece uma relação crítica com a tradição” (KRAMER, 2010). Para a Psicologia Histórico-Cultural, “a criança supera sua condição natural através da linguagem fazendo-se na história ao mesmo tempo em que faz história” (KRAMER, 2010), daí a necessidade da interação das crianças entre si e da mediação do adulto para o desenvolvimento das funções mentais da criança. No âmbito da Sociologia da Infância, o verbete menciona que a criança é concebida como sujeito histórico que

[...] possui uma dupla inserção na sociedade: estrutural, enquanto geração e concreta, enquanto cada sujeito histórico. As perspectivas estruturais tomam a infância como categoria geracional: as crianças pertencem à mesma faixa etária, ao

mesmo tempo, e sofrem as ações da estrutura social em que estão inseridas. As perspectivas interpretativas partem também do pertencimento da criança à categoria social da infância e estudam processos de subjetivação, nas interações com adultos e com seus pares, recriando as culturas onde estão inseridas (KRAMER, 2010).

Frente a essas definições, percebe-se que, nos PPPs analisados, essa abundância de significados acaba se dispersando. O termo “criança” é constituído de uma gama de fatores que se dispersam, devido a uma polissemia de sentidos que faz com que este termo se esvazie de seus conteúdos peculiares. Sendo assim, nesta análise, o referido termo caracteriza-se como um significante vazio, pois, nas matrizes curriculares em questão, não apresenta nenhum sentido específico.

Complementando essa concepção, Ernesto Laclau destaca que a “presença de significantes vazios – no sentido que temos definido – é a própria condição da hegemonia” (2011, p. 77). Em outras palavras, o significante vazio desempenha a função de supremacia, representando a totalidade de demandas políticas por meio de um viés universalizante.

É pertinente trazer aqui as discussões de Laclau (2011) acerca da relação entre o “universal” e o “particular”. De acordo com o autor, o universal provém do particular, ou seja, não dispõe de nenhum conteúdo próprio. O autor associa à universalidade a ideia de plenitude ausente, indicando que o sentido pleno e emancipado é quimérico, mas, paradoxalmente, necessário. Ainda, segundo o autor, universalidade não significa totalidade, mas se constitui como um lugar vazio. Mendonça (2012), referindo-se a esse pensamento de Laclau, explica que essas palavras, ou esse lugar vazio, por ser desprovido de um conteúdo específico, pode ser

[...] ocupado por qualquer demanda política que assuma um papel hegemônico de representação num dado contexto social. Neste sentido, este lugar é sempre ocupado e reocupado, de forma precária, por alguma particularidade que exerce, assim, o que Laclau denomina de operação hegemônica (MENDONÇA, 2012, p. 132).

A partir do exposto, pode-se entender o termo “criança” como uma construção discursiva, uma tentativa de representação que, no âmbito dos PPPs e das matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia analisados, pode ser interpretado a partir da ideia do significante vazio.

Retornando às DCNEI, estas apresentam a seguinte definição de criança:

Art. 4º [...] sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e sociedade produzindo cultura (BRASIL, 2009b).

Tal definição articula-se com o verbete anteriormente referido, aproximando-se de uma concepção pautada na perspectiva da Sociologia da Infância, na qual é recorrente a referência a vocábulos como: ator social, cultura da infância e protagonismo infantil. Autores como Qvortrup (2011), Sarmiento (2005), Sarmiento e Gouvea (2008), Campos e Rosemberg (2009) concebem a infância como uma categoria social e as crianças como atores sociais dos seus modos de vida, agentes produtores da própria infância. Tal concepção é recorrente nas DCNEI e situa a criança como construtora de sua identidade e produtora de cultura.

Direcionando o olhar para as ementas das disciplinas que compõem os currículos dos cursos em análise, também se percebem aproximações com os discursos da Sociologia da Infância. Sobre este aspecto, destacam-se duas disciplinas, que se referem pontualmente à infância como fenômeno social, respectivamente, as que levam o nome de “Estudos Socioantropológicos da Infância e da Juventude”, no curso de Pedagogia da FURG, e a disciplina “Ação pedagógica na Educação Infantil II”, no curso de Pedagogia da UFFS. Ambas apresentam ementas claramente inspiradas pelos estudos da Sociologia da Infância:

História cultural e social da infância da Modernidade à Contemporaneidade no Brasil e no mundo. Estudo da infância e

juventude e suas relações com cultura, sociedade e educação. Tempos, espaços e metodologias participativas com as crianças e jovens. Modos de socialização dos grupos infantis e de jovens. Implicação dos estudos sobre infâncias e juventude na formação de professores (FURG, 2016).

Infância como Construção Social e Contribuições dos Campos da História, da Filosofia, da Pedagogia, da Sociologia, da Antropologia e da Psicologia. Direitos Humanos, direitos da criança e direitos da mulher: a Educação Infantil como direito da criança e da família. Relação Educação Infantil e Família. As tensões entre cuidar e educar. Estratégias Metodológicas na Educação Infantil. Sistematização do trabalho cotidiano na creche e na pré-escola: planejamento, registro e avaliação na Educação Infantil (UFFS, 2010).

As DCNEI pontuam que as propostas pedagógicas das instituições de atendimento à criança deverão considerá-la como o centro do planejamento curricular. Conclui-se, portanto, que a professora tem um papel fundamental nesse processo, e espera-se que o curso de Pedagogia prepare a egressa nesse sentido. Sobre este aspecto, destacam-se duas ementas que se referem, pontualmente, ao planejamento na Educação Infantil, respectivamente, das disciplinas que levam os nomes de “Cotidiano da Educação Infantil”, no curso de Pedagogia da FURG, e de “Reflexão sobre a prática docente 0 a 7 anos”, no curso de Pedagogia da UFRGS:

Planejamento, registro e avaliação na/da Educação Infantil. O cotidiano e a prática pedagógica na Educação Infantil, com foco nas interações e brincadeiras. As diversas linguagens no contexto da prática pedagógica da Educação Infantil. Análise de propostas pedagógicas na Educação Infantil (FURG, 2016). Orientação da escolha do tema, do planejamento, da execução e da divulgação de um trabalho de investigação a partir da prática docente com crianças de 0 a 7 anos (UFRGS, 2007).

Em relação ao planejamento, um dos aspectos centrais da prática com crianças de até cinco anos é a concepção indissociável entre cuidar e educar. Retomando a história do atendimento às crianças pequenas, fica evidente uma polaridade entre ambos os termos: o cuidado (assistencialista) às crianças dos meios mais pobres e a educação (escolarizante) às crianças de classes médias

e altas (KUHLMANN JR, 2000). Estudos recentes (KUHLMANN JR., 2010; KIEHN, 2011) apontam que, no contexto contemporâneo, ainda prevalece certa dicotomia, na medida em que, na creche, predominam práticas de cuidar (restritas ao corpo do bebê) e, na pré-escola, práticas de cunho preparatório para o Ensino Fundamental.

Desse modo, como ressaltam Silva e Rosseti-Ferreira (2000), é necessário pensar na complexidade da educação de crianças pequenas e na formação específica do profissional, a qual deve contemplar, impreterivelmente, o estudo da indissociabilidade entre cuidar e educar. Sobre esse aspecto, apenas uma disciplina no curso de Pedagogia-Licenciatura, da FURG, “Educação de crianças de 0 a 3 anos”, explicita claramente essa abordagem, em sua ementa:

Especificidades dos processos educativos com bebês e crianças bem pequenas na creche. Cuidado/educação como objetivos indissociáveis no cotidiano das instituições educativas que atendem crianças de zero a três anos. Organização das atividades da vida diária: sono, alimentação, higiene e cuidados essenciais. Processos de inserção das crianças nos espaços coletivos de educação. Interações entre bebês e crianças bem pequenas. Experiências teórico-práticas com crianças de 0 a 3 anos (FURG, 2016).

O fato de, na maioria das ementas, não constar a articulação entre o cuidado e a educação indica o risco de o curso de Pedagogia reafirmar um caráter preparatório da pré-escola para a alfabetização dos anos posteriores. Isso é reforçado quando os cursos pulverizam a abordagem sobre a Educação Infantil nas metodologias de ensino dos anos iniciais, tal como expressam as ementas a seguir:

[...] Matemática Elementar: conteúdos programáticos da Educação Infantil e anos iniciais do ensino fundamental (de acordo com a legislação pertinente, parâmetros curriculares nacionais, livros didáticos, cultura local) [...] – Disciplina: Ensino de Matemática, Conteúdo e Metodologia (UFFS, 2010).

[...]. Conteúdos programáticos de geografia para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental (de acordo com a legislação pertinente, parâmetros curriculares nacionais, livros didáticos, cultura local) [...] – Disciplina: Ensino de Geografia: Conteúdo e Metodologia (UFFS, 2010).

As Ciências na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e EJA: princípios teórico-metodológicos [...] – Disciplina: Ensinar e Aprender Ciências (UNIPAMPA, 2009).

[...] Estudos sobre as concepções teórico-metodológicas e temas de História recorrentes no ensino na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e EJA [...] (UNIPAMPA, 2009).

As DCNEI não separam o trabalho realizado na Educação Infantil por áreas do conhecimento. Portanto, o curso de Pedagogia também não deveria fazer essa separação, visando formar profissionais aptas para proporcionar às crianças de zero a cinco anos “educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo”, por meio da “indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança” (BRASIL, 2009b, Art.8º, § 1º I e II).

Os eixos norteadores do currículo da Educação Infantil são as interações e as brincadeiras (BRASIL, 2009b, Art. 9º). Referente a isso, observou-se que, na matriz curricular do curso de Pedagogia das sete universidades, consta a temática “brincadeira”, contudo, a temática “interações” aparece apenas em ementas da FURG, UFPEL e UFRGS. A seguir, alguns excertos que evidenciam a abordagem dessas temáticas:

Teorias sobre o brincar. História cultural do brinquedo. O brincar no cotidiano da Educação Infantil. [...] Cultura lúdica infantil contemporânea, corporeidade e os espaços e tempos do brincar nas infâncias – Disciplina: Práticas Educativas V (UFPEL, 2012).

Reflexões teórico-práticas e organização do trabalho educativo para a faixa etária de 0 a 10 anos. Implicações da ação pedagógica nas interações entre docentes, crianças e comunidades. Disciplina: Ação Pedagógica com Crianças de 0 a 10 anos (UFRGS, 2007).

Embora os sete cursos mencionem o “brincar”, não se percebe uma ênfase teórico-prática acerca da brincadeira, do jogo, do jogo simbólico (faz-de-conta), da corporeidade, da ludicidade. Como afirma Kishimoto (2002), ao discorrer sobre os encontros e desencontros na formação dos profissionais de Educação Infantil, a criança aprende enquanto brinca, explora e vivencia. Por esse motivo, é fundamental a inclusão do brincar entre os conteúdos de estudo do curso, bem como a construção de ambientes de aprendizagem em que a brincadeira seja incentivada. Assim, conforme a autora, para o professor entender como a criança pequena aprende, seu processo formativo precisa oferecer-lhe subsídios a respeito disso.

Outras pesquisas (BARBOSA; RICHTER, 2013; BARBOSA; CANCIAN; WESCHENFELDER, 2018) também corroboram essa análise, indicando uma fragilidade na formação do profissional para tratar dos saberes e fazeres específicos de creches e pré-escolas.

Algumas considerações

Ao lançar alguns olhares analíticos sobre os PPPs e as matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia, ressaltam as generalidades que permeiam a formação da pedagoga, quando se trata do preparo para a atuação na Educação Infantil. De acordo com Barbosa, Cancian e Weschenfelder (2018, p. 59), torna-se impossível oferecer uma formação aprofundada para um conjunto tão extenso de atribuições e de atuação da licenciada em Pedagogia. Contudo, como pontuam as autoras, “esse modelo generalista não é a única possibilidade de pensar o curso de Pedagogia. [...]. Há algo nesse ‘entre lugar’ para ser inventado”.

As diretrizes que norteiam o trabalho pedagógico na Educação Infantil destacam a centralidade da criança e a importância do planejamento das práticas que as envolvem. Também reafirmam a concepção de cuidar e educar como ações indissociáveis e fundamentadas no eixo das interações e brincadeiras. Atentando para esses aspectos, questionou-se a qualidade de um processo

formativo para a docência na Educação Infantil que não focalize as crianças e os aspectos envolvidos em seu desenvolvimento e sua aprendizagem em diferentes faixas etárias e em diferentes meios sociais e culturais. O currículo do curso precisa contemplar estudos sobre as especificidades desse nível de atuação, visando à superação do caráter assistencialista e compensatório historicamente construído.

As DCNEI são claras quanto à organização do trabalho a ser desenvolvido com bebês e crianças pequenas, contudo, a superficialidade decorrente da formação inicial pode comprometer a efetivação de práticas educativas de qualidade e, portanto, a garantia desse direito da criança.

Neste universo de análise, a formação para a docência com bebês, por exemplo, mostra-se fragilizada. Trata-se de sujeitos pedagógicos invisíveis na maioria dos PPPs e das matrizes curriculares observadas. Contudo, as DCNEI são bastante claras no que tange às especificidades das infâncias. As crianças de zero a dez anos vivem a infância de modo variado, em conformidade com sua idade e seus meios sociais e culturais.

Chama-se a atenção para os modos como a criança ou as crianças são nomeadas e caracterizadas enquanto sujeitos pedagógicos pelos discursos curriculares analisados. Com inspiração na Teoria do Discurso de Laclau (2011) e observando o lugar vazio e a generalidade do uso desse termo nesses discursos, problematiza-se o termo criança enquanto um significante vazio, um ponto nodal do discurso que permite a construção da hegemonia em torno da política.

Os dados suscitam, ainda, a percepção de que os cursos de Pedagogia tomam a docência nos Anos Iniciais como referência para pensar a docência na Educação Infantil. A maior parte da carga horária de formação é destinada à docência para os Anos Iniciais. No entanto, parece que essa atitude tem conduzido a práticas de antecipação da escolarização para crianças menores de cinco anos. A partir dessas considerações, infere-se que as DCNP atuais e os cursos investigados ainda não contemplam o perfil da

profissional docente esperado pelas DCNEI, pois indicam uma formação generalista, que não é capaz de dar conta das especificidades da docência na Educação Infantil.

Referências

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. (Consultora). *Práticas cotidianas na Educação Infantil* – Bases para a reflexão sobre as Orientações Curriculares. Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. MEC/SEB e UFRGS. Brasília, 2009.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; RICHTER, Sandra Simonis. Creche: uma estranha no ninho educacional. *Dialogia*, n. 17, p. 75-92, 2013.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; CANCIAN, Viviane Ache; WESCHENFELDER, Noeli Valentina. Pedagogo generalista – professor de Educação Infantil: implicações e desafios da formação. *Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp.*, Salvador, v. 27, n. 51, p. 45-67, jan./abr. 2018.

BRASIL. Decreto-lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. *Diário Oficial da União* – Seção 1, Rio de Janeiro, 6 abr. 1939 (Publicação Original) Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 30 maio 2018.

BRASIL. Resolução n. 2, de 12 de maio de 1969. Estabelece os conteúdos e a duração do Curso de Graduação em Pedagogia. In: SCHUCH, Vitor Francisco (Org.). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Magistério*. 4 ed. Porto Alegre: Livraria Editora Sulina, 1972.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Resolução n. 1, de 7 de abril de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial da União*, Brasília, 13 abr. 1999.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. *Diário Oficial da União*, Brasília, 16 maio 2006.

BRASIL. Parecer CNE/CEB n. 20, de 11 de novembro de 2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial da União*, Brasília, 9 dez. 2009a.

BRASIL. Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial da União*, Brasília, 18 dez. 2009b.

CAMPOS, Maria Malta e ROSEMBERG, Fúlvia. *Crítérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*. Brasília, MEC/SEB, 2009.

CARVALHO, Rodrigo S. de. *A invenção do pedagogo generalista: problematizando discursos implicados no governo de professores em formação*. 2011. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

FURG, Universidade Federal do Rio Grande. Instituto de Educação. *Projeto Pedagógico do curso de Graduação em Pedagogia – Licenciatura*. Rio Grande, 2016.

GATTI, Bernardete. A formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação & Sociedade*, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, dez. 2010. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302010000400016>>. Acesso em: 30 maio 2018.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica*. Brasília: Inep, 2009.

KRAMER, Sônia. Criança. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancellari; VIEIRA, Livia Maria Fraga (Orgs.). *DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. (CD-ROM)

KIEHN, Moema H. K. A educação da primeira infância: um olhar sobre a formação inicial dos professores de Educação Infantil. In: GENTIL, Heloisa Salles; MICHELS, Maria Helena (Orgs.). *Práticas Pedagógicas: política, currículo e espaço escolar*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2011. p. 151-170.

KISHIMOTO, Tizuko M. Encontros e desencontros na formação dos profissionais de Educação na Infantil. In: MACHADO, Maria Lucia (Org.). *Encontros e desencontros na Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 107-115.

BORGES, J. D. G.; GARCIA, M. M. A. • A formação de professores de Educação Infantil nos cursos de Pedagogia de universidades públicas do RS

KUHLMANN JR., Moysés. Histórias da Educação Infantil brasileira. *Revista Brasileira de Educação*. n. 14. p. 5-18, maio/ago. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a02.pdf>>. Acesso em: 14 jan. 2019.

KUHLMANN JR., Moysés. *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica*. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

LACLAU, Ernesto. *Emancipação e diferença*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. *Hegemonia e estratégia socialista*. Por uma política democrática radical. Brasília: CNPq, 2015.

MENDONÇA, Daniel de. Emancipação e diferença, de Ernesto Laclau (Resenha). *Revista Estudos Políticos*, n. 4, 2012. p. 130-135. Disponível em: <<http://revistaestudospoliticos.com/wp-content/uploads/2012/04/4p130-135.pdf>>. Acesso em: 13 maio 2018.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Diretrizes para a formação de professores de Educação Infantil. In: *Pátio Educação Infantil*, Porto Alegre, ano I, n. 2, p. 6-9, ago./nov. 2003.

PIMENTA, Selma Garrido et al. Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 15-30, jan./mar., 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v43n1/1517-9702-ep-43-1-0015.pdf>>. Acesso em: 30 maio 2018.

QVORTRUP, Jens. Nove teses sobre a “infância como um fenômeno social”. *Pro-Posições* [online]. 2011, v. 22, n. 1, p. 199-211. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-73072011000100015>>. Acesso em: 5 jun. 2018.

SARMENTO, Manuel. Gerações e alteridade: interrogações e partir da Sociologia da Infância. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a03v2691.pdf>>. Acesso em: 5 jun. 2018.

SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina (Orgs.). *Estudos da Infância*. Educação e Práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2008.

SILVA, A. S.; ROSSETI-FERREIRA, Maria Clotilde. Desafios atuais da Educação Infantil e da qualificação de seus profissionais: onde o discurso e a prática se encontram? In: 23ª REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM

EDUCAÇÃO – ANPED, 2000, Caxambu. *Anais da 23ª REUNIÃO DA ANPED*, Caxambu: ANPED, 2000. p.1-13.

TRICHES, Jocemara. *Organizações multilaterais e Curso de Pedagogia: a construção de um consenso em torno da formação de professores*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2010.

UERGS, Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Pró-Reitoria de Ensino. *Projeto Pedagógico de Graduação em Pedagogia – Licenciatura*. Porto Alegre, 2008.

UFPEL, Universidade Federal de Pelotas. Faculdade de Educação. Colegiado do Curso de Pedagogia. *Projeto Pedagógico Curso de Pedagogia*. Pelotas, 2012.

UNIPAMPA, Universidade Federal do Pampa. *Projeto Pedagógico Curso de Pedagogia*, Campus Jaguarão, 2009.

UFSM, Universidade Federal de Santa Maria. Centro de Educação. *Projeto Político-Pedagógico Curso de Pedagogia Licenciatura Plena Diurno*. Santa Maria, 2007.

UFFS, Universidade Federal da Fronteira Sul. Pró-reitoria de Graduação. Diretoria de organização pedagógica. *Projeto Pedagógico de Graduação em Pedagogia*. Chapecó, 2010.

UFRGS, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. *Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia*. Porto Alegre, 2007.

A formação de professoras para a educação de zero a três anos nos cursos de Pedagogia das universidades públicas gaúchas¹

*Eleonora das Neves Simões
Maria Manuela Alves Garcia*

Introdução

Esta escrita tem como temática a formação para a docência com crianças de zero a três anos nos cursos de Pedagogia presenciais das universidades públicas do Estado do Rio Grande do Sul. Com a problematização desta temática, faz-se um esforço de análise do lugar, e do não lugar, dos estudos sobre a educação de crianças de zero a três anos em nove projetos político-pedagógicos e matrizes curriculares de cursos de Pedagogia ofertados por essas universidades. Pretendemos desse modo pensar a relação desses cursos com a formação da docência para atuar com essas faixas etárias da Educação Infantil.

O debate sobre a educação de bebês e crianças bem pequenas² vem se constituindo como o desafio de romper, ou pelo menos problematizar, práticas de cunho eminentemente assistencia-

¹ Uma versão revisada do texto *A educação de zero a três anos nos currículos dos cursos de Pedagogia do Rio Grande do Sul*, apresentado em evento organizado pela Universidade Estadual Paulista, o IV Congresso Nacional de Formação de Professores e XIV Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Professores, realizado em 2018, em Águas de Lindóia, São Paulo. Disponível em: <<https://sigeve.ead.unesp.br/index.php/submissionProceedings/viewSubmission?trabalhoId=2351>>.

² De acordo com o documento cuja consultoria é Barbosa (2009), Práticas cotidianas na Educação Infantil – Bases para a reflexão sobre as Orientações Curriculares, estamos entendendo bebês como crianças de zero a um ano e seis meses e crianças bem pequenas como de um ano e sete meses a três anos e onze meses.

lista vinculadas à imagem da professora como aquela pessoa que substitui a mãe e, também, com uma perspectiva que toma como imperativo pedagógico o objetivo de preparar as crianças para as fases escolares seguintes. Proposições e pesquisas que tomam a creche, os bebês e as crianças bem pequenas como objeto de estudo, propõem que a educação de crianças de zero a três anos é complexa, possui características específicas e, portanto, necessita de profissionais altamente qualificados e bem preparados.

Os bebês e as crianças bem pequenas têm o direito a uma educação que respeite suas características e sua educabilidade, sem pensá-las por referência ao adulto educado. Essa compreensão, que problematiza a perspectiva da educação como sinônimo do “dar aula”, visa romper com uma visão tradicional de escola, de carteiras enfileiradas, giz e quadro negro, professor/a à frente, e, assim, traz novas questões para a docência com esta faixa etária.

Em 1988, a Constituição Federal assegurou o direito das crianças à educação. Posteriormente a esta legislação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Decreto-Lei n. 9.394 (BRASIL, 1996), colocou a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. Tal movimento jurídico-legislativo ocorre junto ao desejo profundo do campo de descolar-se da área da assistência social, no caso da creche (zero a três anos) e no caso da pré-escola (quatro a cinco anos e onze meses), e de produzir espaços e práticas educacionais que não tivessem o caráter de antecipação de conteúdos e/ou preparação para o Ensino Fundamental.

Importante lembrar que a creche e a pré-escola, como instituições, constituem-se historicamente a partir da entrada das mulheres no mundo do trabalho e das suas lutas pela garantia do direito a um lugar de cuidado e educação para seus filhos. Tais instituições, após a LDBEN e com as DCNEI's, vão construindo-se a partir de movimentos jurídicos, sociais e científicos que levam ao reconhecimento dos direitos das crianças como seres sociais e que buscam marcar a indissociabilidade entre cuidado e educação nos espaços institucionais educativos. Até ao reconhecimento da Constituição Federal de 1988 do direito à creche e à

pré-escola para todos, dever do Estado e opção da família, e à incorporação da Educação Infantil no sistema educacional de oferta obrigatória por parte do Estado, as creches e as pré-escolas eram em grande medida compreendidas como instituições de guarda e assistência dos pequenos infantes.

Historicamente as pessoas que trabalhavam com as crianças de zero a três anos tinham baixa ou nenhuma escolaridade, ou ainda eram provenientes das áreas da saúde e da assistência social. Como a maioria dos profissionais eram mulheres pouco qualificadas, pensava-se que para cuidar das crianças bastavam amor, dedicação e paciência, atributos que, no imaginário social, apareciam como inerentes à maternidade e como constitutivos da essência das mulheres. Portanto, essa atividade da docência com as crianças menores emerge marcada pelo pouco prestígio do trabalho feminino e doméstico e pela desvalorização dos bebês e das crianças muito pequenas enquanto seres epistêmicos, maduros e racionais.

Ao mesmo tempo em que a Educação Infantil, com a LDBEN de 1996, passa a ser deslocada para o âmbito da educação escolar oficial, crescem os debates em torno da natureza dessa educação e pedagogia e da qualificação profissional das pessoas que deveriam trabalhar com essas crianças. A escola, como um ambiente diferente da família, precisava fazer um avanço qualitativo no acolhimento e na educação dos bebês e das crianças bem pequenas. Para isso, elas são colocadas no centro do pensar e do fazer pedagógico.

No que se refere às crianças, os estudos do campo da Educação Infantil têm defendido que se reconheçam os bebês e as crianças bem pequenas como sujeitos sociais, históricos e de direitos, com capacidade de agência, ao invés de vê-los por aquilo que lhes falta ou por aquilo que ainda não são. Nessa perspectiva, ser criança não se trata de uma questão cronológica a ser ultrapassada, mas tem relação com um espaço de experiência. Tal proposição nos convida a pensar não a educação da infância, mas uma infância da educação, em que adultos e crianças, crianças e crianças, adultos e adultos, nos seus encontros, possam fazer da

escola um espaço do dever, que não busca uma normatização do ser criança e uma formatação das crianças com base em um dever-ser, formado na norma do adulto racional (KOHAN, 2004).

A esse debate somam-se o desejo e a disputa pelo reconhecimento profissional dos/as professores/as que atuam com essas faixas etárias. Deste modo, questões de valorização salarial e fortalecimento da qualidade formativa dos professores e das professoras que atuam, ou irão atuar, com essas crianças, passam a fazer parte da agenda das discussões e lutas do campo educacional.

Ainda que a LDBEN, no art. 62, que trata sobre os profissionais da educação, tenha admitido para a Educação Infantil e os Anos Iniciais a formação profissional em nível médio nos cursos de Magistério ou Normais, no bojo de uma defesa do ensino superior para todos os professores da Educação Básica, o curso de licenciatura em Pedagogia tem sido visto como lugar preferencial dessa formação. Tal movimento tem o sentido da conquista de patamares mais altos de qualidade e profissionalização para o trabalho dessas docentes.

Inicialmente as formações específicas para o trabalho com as crianças menores eram realizadas ou nas Escolas Normais, ou em cursos e instituições que ofereciam uma habilitação Pré-escola, na forma de cursos rápidos e/ou de especialização. O próprio curso de Pedagogia, em algumas regiões, ainda nos anos de 1980 e 1990, foi incorporando essa habilitação, entre outras historicamente oferecidas pelo curso, como forma de contestar a formação do pedagogo especialista em gestão, orientação preferencial da legislação curricular que caracterizou a política educacional dos governos militares da década de 1960 para o curso.

A partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso, consolidadas pela Resolução CNE/CP N. 1 de 15 de maio de 2006, a organização por habilitações foi extinta, e a política curricular oficial delegou aos cursos de Pedagogia – Licenciatura a responsabilidade para com a formação de professores que poderão atuar, ao mesmo tempo, com a Educação Infantil, os Anos Iniciais, a gestão, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e poderão exercer outras

tarefas de cunho pedagógico em instituições educativas formais e não formais. Neste sentido, a política oficial, colocou em destaque um perfil profissional generalista, polivalente, multifuncional e responsável por seu próprio desenvolvimento, deixando para o campo da prática profissional o aprofundamento de suas competências conforme o seu campo e nível de atuação. Especificamente para a formação docente na Educação Infantil, a política oficial tem promovido programas de formação continuada e à distância como o ProInfantil, com duração de dois anos, que visa fornecer uma habilitação de nível médio, modalidade Normal, para professoras já em serviço e sem qualquer formação específica na área.

Em síntese, a creche historicamente nunca foi considerada um espaço pedagógico. Se na área da Saúde e Assistência o olhar para as crianças de zero a três anos esteve presente com práticas e medidas higienistas, com medidas civilizatórias e compensatórias, na área da Educação, apenas recentemente esses sujeitos e seus professores têm sido objeto de maiores investimentos.

A seguir problematizaremos o lugar ocupado pela Educação Infantil e sua docência nos currículos escritos de universidades públicas situadas no Estado do Rio Grande do Sul. Nossos estudos e observações mostraram duas situações entre as universidades pesquisadas: um grupo de cursos e universidades que não contemplam componentes específicos para tratar da docência com crianças de zero a três anos; outro grupo que apresenta maiores investimentos em componentes curriculares específicos que tratam dessa parcela da infância e da formação da docência para com ela atuar.

Do processo de desenvolvimento da pesquisa

Analizamos o universo de nove projetos político-pedagógicos que correspondem a 16 cursos³ de Pedagogia localizados em

³ Algumas universidades utilizam o mesmo PPP para Cursos de Pedagogia em campi localizados em municípios distintos. Por exemplo, o caso da UERGS, que tem o mesmo documento curricular em São Francisco de Paula, Osório, Cruz Alta, São Luiz Gonzaga, Alegrete e Bagé.

sete universidades públicas do Rio Grande do Sul. São elas: Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Universidade Federal de Pelotas – UFPEL, Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, Universidade do Estado do Rio Grande do Sul – UERGS, Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA.

Com a finalidade de identificarmos os componentes curriculares que tratavam de temas da Educação Infantil, mas especialmente dos bebês e das crianças bem pequenas, ou de sua pedagogia e suas instituições educativas, primeiramente fizemos uma leitura dos componentes curriculares, considerando o título e as ementas. Nessa leitura estivemos atentas às terminologias que poderiam indicar a inclusão de conhecimentos e experiências relacionadas a esses sujeitos e sua educação. Esse primeiro movimento foi conduzido por perguntas-base, quais sejam: Os bebês e as crianças bem pequenas têm alguma visibilidade nos currículos dos cursos de Pedagogia? De que modo esses sujeitos e sua educação aparecem?

Assim, considerando essas fontes, foram localizados e considerados componentes curriculares que faziam referência à “creche”, aos “bebês e crianças bem pequenas”, a “0 a 3 anos”, “0 a 5 anos”, “zero a seis anos”, a “berçários”, a “maternais”, a “zero a dez anos”.

Importante salientar que esse trabalho investigativo restringiu-se aos componentes curriculares e suas ementas, considerando o currículo na relação com a produção de identidades. Pela perspectiva dos estudos de Silva, 2001, 2017; Lopes e Macedo, 2011, entendemos que currículo não é somente a grade disciplinar. Como invenção e construção histórica, o currículo institui uma cultura organizacional do quê, do para quê e do como ensinar, tendo uma dimensão como texto escrito e como discurso, ou seja, como prática social.

Entendemos com Foucault (1987) que os discursos produzem as coisas de que falam e as colocam em funcionamento dentro de determinadas regras. O currículo, assim, é entendido como

prática discursiva e prática de significação (Silva, 2001; 2017), instituindo formas de compreendermos o mundo, produzindo, no Curso de Pedagogia, uma imagem sobre os bebês, as crianças bem pequenas e sua educação.

Currículos funcionam como uma política de identidade (Silva, 2001), pois produzem, no caso dos cursos de Pedagogia, modos de ser e fazer a docência com os bebês e as crianças bem pequenas. O currículo ensina modos de nos relacionarmos com as coisas, ensina uma relação com o mundo e seus seres. Nesse sentido, os modos como os currículos abordam (ou não) os bebês e as crianças bem pequenas, o que dizem sobre sua educação, apontam o que conta como conhecimento válido e indicam a boa docência para atuar com esses sujeitos

Estar em busca do lugar e do não lugar desses sujeitos e de sua educação nos currículos é analisar que saberes e fazeres são visibilizados para formar a docência que atuará junto à infância de zero a três anos. As análises que desenvolvemos a seguir indicam que esses são temas pouco tratados frente às muitas demandas traçadas para a formação das pedagogas e dos pedagogos.

Os bebês e as crianças bem pequenas no currículo escrito

A distribuição dos saberes e fazeres relativos à creche e às crianças de zero a três anos nos projetos e currículos analisados, aparece de dois modos distintos no conjunto dos cursos e universidades estudadas. Três universidades, FURG, UFRGS e UFPEL, ofertam ao menos uma disciplina obrigatória específica que trata da creche e da docência com crianças de zero a três anos. As demais universidades, UFSM, UERGS, UFFS, UNIPAMPA, trazem questões sobre a educação das crianças de zero a três anos e as creches em componentes cujos focos são de modo mais amplo a Educação Infantil e a docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Esses componentes falam da infância de modo amplo, abarcando as crianças de “zero a dez anos” e de “zero a seis anos”, etc.

As configurações curriculares e o estudo sobre essa infância e as creches como instituições educativas mostram-se, de modo geral, tímidas. No entanto, podemos considerar que aquelas instituições que apresentam componentes específicos para tratar dessas questões rompem com uma histórica invisibilidade desses sujeitos nos currículos de formação de professores em nível superior. Analisamos a seguir de modo mais detido esses dois conjuntos de cursos e instituições que indicamos antes.

O não lugar dos bebês e das crianças pequenas na formação em Pedagogia

Apresentamos a seguir o Quadro 1 em que destacamos as instituições e os cursos investigados, o ano do documento analisado, os componentes curriculares que fazem alguma referência a estudos sobre os bebês e as crianças bem pequenas, bem como a sua educação, a carga horária total dos cursos e o percentual dedicado a esses temas considerando a carga horária total dos cursos.

Quadro 1: Universidades, ano do PPP, os componentes considerados, carga horária total do curso e percentual de disciplinas que mencionam estudos sobre os bebês e as crianças pequenas e sua educação com relação a carga horária total

Universidade	Ano PPP	Componentes que têm como foco ou fazem menção a faixa etária ou a creche	CH Total do Curso (h)	% de componentes com relação a CH total
FURG	2016	Fundamentos e Metodologia da Educação Infantil I (30 h) – 3º período	3.250	3,69
		Fundamentos e Metodologia da Educação Infantil II (30 h) – 5º período		
		Educação de crianças de 0 a 3 anos (60 h) – 7º período		
UFRGS	2007	Seminário de docência: aprendizagens de si, do outro e do mundo – 0 a 3 anos (90 h) – 4ª etapa	3.205	2,81

SIMÕES, E. das N.; GARCIA, M. M. A. • A formação de professoras para a educação de zero a três anos nos cursos de Pedagogia das universidades públicas gaúchas

UFSM	2007	Introdução a Pedagogia (60 h) – 1º semestre	3.465	6,06
		Jogo teatral e educação (60 h) – 6º semestre		
		Jogo teatral (30 h) – 7º semestre		
		Contextos Educativos da Infância I (60 h) – 4º semestre		
UERGS	2008	Seminário integrador III: educação infantil e concepções de infância (60 h) – 3º Semestre	3.435	6,11
		Educação, saúde e nutrição (30h) – 3º semestre		
		Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem I: criança (60 h) – 3º semestre		
		Metodologia da educação infantil: 0 a 5 anos (60 h) – 4º semestre		
UFFS	2010	Estágio Curricular Supervisionado: Educação Infantil (120 h) – 8ª fase	3.375	5,34
		Ação Pedagógica na Educação Infantil II (60 h) – 5ª fase		
UNIPAMPA	2009	Prática docente em Educação Infantil (153 h) – 6º semestre	3.330	6,63
		Corporeidade e educação (68 h) – 6º semestre		
UFPEL	2012	Práticas Educativas II (85 h) – 2º semestre	3.200	6,66
		Práticas Educativas III (85 h) – 3º semestre		
		Práticas Educativas V (85 h) – 5º semestre		

Fonte: PPPs.

Iniciamos, então, com os casos dos cursos de Pedagogia da UFSM, UERGS, UFFS e UNIPAMPA, que não contemplam em sua matriz curricular componentes específicos que façam referência explícita nos títulos ou nas ementas a essas crianças e sua educação.

No currículo do curso de Pedagogia da UNIPAMPA, por exemplo, os bebês e as crianças bem pequenas fazem parte das ementas de dois componentes curriculares cujos conteúdos de es-

tudo podem abranger a prática pedagógica com “crianças de zero a seis anos” ou de “zero a cinco anos”. Os dois componentes totalizam uma carga horária de 221 horas, correspondendo a 6,63% da carga horária total do curso. No componente intitulado de *Corporeidade e educação* (68h), os temas da ementa estão divididos entre o estudo das práticas corporais de uma pedagogia voltada para a Educação Infantil de modo amplo, para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e para a EJA. A ementa do componente *Prática docente em Educação Infantil* (153h), no qual se realiza a prática docente orientada, trata, entre outras coisas, sobre o “desenvolvimento da aprendizagem de 0 a 5 anos e os modos de relações que estabelecem com os sujeitos que as rodeiam” (UNIPAMPA, 2009, p. 58).

Como se pode observar, ainda que esses componentes possam abranger temas de estudo e práticas docentes voltadas para essas faixas etárias, isso não é evidente, ficando na dependência da iniciativa e da decisão do docente responsável pelo componente e do tempo disponível para tal.

Outra evidência são os componentes *Jogo teatral e educação* (60 h) ou *Jogo Teatral* (90 h), do curso de Pedagogia da UFSM, que tratam do desenvolvimento de jogos teatrais com crianças de zero a dez anos. As ementas desses componentes não indicam diferenças na natureza e no encaminhamento de jogos teatrais com as diferentes idades das crianças. Temos que concordar que a experiência de desenvolver jogos teatrais com crianças de dois anos é diferente do desenvolvimento com crianças de oito ou nove anos, por exemplo.

Considerando essas matrizes curriculares observa-se a invisibilidade dos saberes sobre os bebês, as crianças bem pequenas e sua educação, pois não se contemplam questões próprias e muito particulares sobre esses sujeitos e a docência com essa faixa etária. Os bebês e as crianças bem pequenas são obscurecidas pelas discussões mais amplas sobre a Educação Infantil, o que talvez implique um não tratamento pedagógico da educabilidade desses sujeitos, das especificidades dessa educação e de suas insti-

tuições educativas. As ementas contemplam sobretudo questões sobre a pré-escola e relativas a uma criança abstrata, sem gênero, sem idade mais precisa e sem classe social ou herança cultural. Percebe-se, na análise das ementas, o tratamento de algumas questões comuns como temáticas sobre o currículo para a Educação Infantil, os jogos e/ou as brincadeiras, questões sobre tempo e espaço e sobre planejamento e avaliação. Em disciplinas como Psicologia também não observamos referências específicas aos bebês e seu desenvolvimento. Fazem referências genéricas ao estudo das teorias do desenvolvimento humano e à sua relação com a aprendizagem. Como esses são componentes geralmente semestrais, supõe-se que são cursos panorâmicos e não permitem maiores aprofundamentos sobre as especificidades e as características relativas às diferentes idades das crianças e suas instituições educativas.

Assim corroboramos as observações de Barbosa, Cancian e Weschenfelder (2018), ao afirmarem que, entre a demanda de conhecimentos que se espera do profissional pedagogo, os que tratam dos bebês e das crianças bem pequenas estão invisíveis em meio a tantos outros objetivos e atribuições traçados para a formação desse profissional. O tratamento genérico e superficial das questões relativas a esses sujeitos pedagógicos, sem referências mais específicas à cultura desses sujeitos, às faixas de desenvolvimento ou às demandas educacionais específicas a cada uma dessas faixas etárias, não contribui para pensar a potência da vida coletiva que é a escola de Educação Infantil, especialmente as potencialidades educativas com os bebês e as crianças bem pequenas.

Essa ausência reafirma a ideia de que para trabalhar na creche não é necessária formação específica, reatualizando o imaginário de que para trabalhar com os bebês e as crianças pequenas basta ser mulher e saber lidar com a troca de fraldas, o banho, a alimentação, a higiene ou o soninho das crianças pequenas, separando, assim, o cuidado e a educação desses sujeitos.

De certo modo essa separação foi reforçada pela LDB (Lei 9.396/96) que manteve duas instituições diferenciadas para educar as crianças pequenas: a creche (0 a 3 anos) e a pré-escola (4 e

5 anos e 11 meses). Considerando-se a tradição de uma instituição como a creche e o isolamento dos bebês e das crianças bem pequenas das crianças de quatro e cinco anos, mais uma vez parece cindir-se o cuidado da educação. É o que afirma Didonet (2001, p. 14), quando coloca:

A noção de períodos, etapas ou fases, que os pesquisadores têm introduzido para caracterizar o desenvolvimento da criança, ajuda a compreender as rupturas num processo único e contínuo, mas não inspira, necessariamente a formulação de conteúdo e métodos para cada período, etapa ou fase de desenvolvimento.

As discussões da área da Educação Infantil, especialmente na constituição de uma Pedagogia da Infância, vêm apontando que cada grupo etário tem características e pedagogias específicas importantes que os distinguem dos demais. A legislação que regulamenta o curso de Pedagogia reconhece os riscos do desconhecimento dessas especificidades no Parecer CNE/CP n. 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia:

Destaca-se da mesma forma a relevância das investigações sobre as especificidades de como crianças aprendem nas diversas etapas de desenvolvimento, especialmente as de zero a três anos em espaços que não os da família. A aprendizagem dessas crianças difere daquelas entre 7 e 10 anos; elas se manifestam por meio de linguagens próprias à faixa etária, e em decorrência há especificidades nos modos como aprendem. Estudos vêm demonstrando que o desconhecimento dessas particularidades, entre outras, tem gerado procedimentos impróprios e até de violência às linguagens e necessidades do educando (BRASIL, 2005, p. 13).

No entanto são aspectos pouco considerados pelos cursos que investigamos, o que foi também observado por outros estudos com a mesma preocupação.

Kishimoto (1999), ao analisar os cursos de Pedagogia cadastrados no banco de dados do MEC/SESu/Consin/Dain até agosto de 1999, já apontava que a faixa etária de zero a três anos esteve marginalizada na organização do curso de Pedagogia no

Brasil, uma vez que os cursos mencionavam sempre o termo pré-escola. Esta situação a autora atribui ao fato de que, naquela altura, a creche só recentemente tinha sido incorporada ao campo da educação, saindo do setor da assistência social. Em outro estudo, mais recente, Barbosa (2010), em análise das propostas pedagógicas municipais para a Educação Infantil no Brasil, apontou que 77% dos documentos não faziam nenhum tipo de menção à creche. Assim, passados quase vinte anos do estudo de Kishimoto (1999) parece que essa situação não se alterou substancialmente.

Barbosa (2010) defende que os bebês e as crianças bem pequenas interrogam o modo de fazer pedagogia, uma vez que essas crianças não cabem no ofício de “ser aluno”, tradicionalmente constituído como um aspecto central da história e da organização da escola e do currículo. Também autoras como Mantovani e Perani (1999), Campos (2008), Gomes (2015), Barbosa (2016), Barbosa, Cancian e Weschenfelder (2018), dentre outros, vão apontar a profissão do professor e da professora de Educação Infantil como uma profissão por inventar. Isso porque tal perspectiva propõe romper com um paradigma e um imaginário social do que seja a docência e a escola, criando, conforme Fabiana Canavieira (2016), uma nova docência a partir de uma Pedagogia da Infância, com práticas centradas nas experiências das crianças.

Pensamos, então, inspiradas pelas palavras de Russo (2008), que é preciso contribuir para reorganizar aquilo que entendemos como sendo o papel do professor ou da professora na educação de crianças pequenas, centrados na aula e nos conteúdos, convidando cada docente a poder traçar projetos de trabalho pedagógico que valorizem as crianças como sujeitos de direitos, ativos na sua relação com o mundo, além de colocar a aula como uma proposta de encontro, fugindo da ideia de transmissão. A ênfase está na possibilidade de que os encontros dos professores entre eles, das crianças com seus pares e dos adultos com as crianças, criem percursos de investigação e construção de conhecimentos sobre o mundo e sobre o que é fazer uma escola com crianças tão pequenas.

As autoras Barbosa, Cancian e Weschenfelder (2018) vêm chamando a atenção para o descompasso do curso de Pedagogia com o que é proposto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), em termos de currículo e pedagogia:

O descompasso entre o que define a diretriz curricular de formação do pedagogo generalista e a diretriz para a organização e o funcionamento da Educação Infantil é imenso. Estão fora da formação os resultados de investigações em Educação Infantil dos últimos anos, que encaminham para a definição de especificidades da ação docente nessa etapa do ensino, a compreensão e a consolidação do marco legal da Educação Infantil brasileira – suas concepções teóricas, políticas, pedagógicas e operacionais. A produção e publicização de documentos oficiais, especialmente os produzidos nas últimas décadas, implicam uma reconfiguração dos saberes e conhecimentos sobre criança, infância e Educação Infantil em ambientes coletivos. É preciso muito trabalho pedagógico, muita informação e debate para superar as ideias por vezes preconceituosas, ou ainda o senso comum sobre esses temas (BARBOSA; CANCIAN; WESCHENFELDER, 2018, p. 57-58).

Também Pimenta et al (2017) destacam como tem se produzido uma docência no âmbito da Educação Infantil, a partir dos Cursos de Pedagogia, que tomam o Ensino Fundamental como base e referência. A pouca visibilidade das questões relativas à Educação Infantil e, neste caso, à creche, evidenciam como nossas referências pedagógicas são ainda inspiradas por uma história de práticas que se querem superadas, práticas que remontam às rodas dos expostos, aos asilos e às casas assistenciais.

Quando os bebês e as crianças bem pequenas têm alguma visibilidade na formação em Pedagogia

Passamos neste segundo momento para a análise daquelas matrizes curriculares que organizaram componentes específicos e obrigatórios para o estudo sistemático das particularidades do trabalho com bebês e crianças bem pequenas. Trataremos sobre os cursos de Pedagogia da UFRGS (Porto Alegre), da FURG (Rio Grande) e da UFPEL (Pelotas).

Na matriz curricular do curso de Pedagogia da UFRGS, o/a estudante pode optar na sétima etapa do curso por realizar o estágio de docência em quatro modalidades: 0 a 3 anos, 4 a 7 anos, 6 a 10 anos ou Educação de Jovens e Adultos (EJA). Para isso oferece componentes de *estágio de docência* específicas para cada grupo etário e modalidade e, como complementação concomitante ao estágio escolhido, o/a estudante há de se matricular em algum dos seguintes componentes: *Seminário de prática docente de 0 a 7 anos*, *Seminário de prática docente de 6 a 10 anos* ou *Seminário de prática docente em EJA*. Além disso, a grade curricular conta com uma disciplina obrigatória intitulada *Seminário de docência: aprendizagens de si, do outro e do mundo – 0 a 3 anos (90h)*, que se dedica especificamente à docência com bebês e crianças bem pequenas, tendo esta um percentual de 2,81% com relação a carga horária total do curso.

Os seminários de docência, de acordo com o PPP do curso, ocorrem na quarta, quinta e sexta etapas, em que os/as estudantes são inseridos/as nos espaços educativos para desenvolver pequenas experiências docentes. Assim, na quarta etapa, os/as estudantes fazem uma inserção em um espaço de atendimento educativo de crianças de zero a três anos de idade. Na quinta etapa, esta inserção se dá em espaços destinados a crianças de quatro a sete anos, e na sexta etapa, em espaços que atendam crianças de seis a dez anos de idade ou a jovens e adultos matriculados nos Anos Iniciais da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Também a FURG conta com um componente curricular específico intitulado *Educação de crianças de 0 a 3 anos (60h)*, obrigatório, e menciona o termo “creche” em outros dois componentes, *Fundamentos e metodologia da Educação Infantil I (30h)* e *Fundamentos e metodologia da Educação Infantil II (30h)*, ao descrever, por exemplo, que a primeira disciplina trata, entre outros temas, de estudar “a criação de **creches** [grifo das autoras] e pré-escolas no mundo e no Brasil” (FURG, 2016, p. 23). Esses componentes, assim como outros que tratam da Educação Infantil, parecem preconizar a indissociabilidade do cuidar e do educar, uma vez que

questões como o sono, a alimentação, a higiene, os processos de inserção das crianças nas instituições e as interações aparecem como conteúdos da disciplina que trata da especificidade do processo educativo de zero a três anos. Os componentes curriculares que mencionam o termo “creche” ou “0 a 3 anos” representam 3,69% da carga horária total do curso. Neste curso, o total percentual de disciplinas que tratam especificamente de questões da Educação Infantil é de 16,62% da carga horária total do curso, sendo um dos maiores percentuais de abordagem de conteúdos sobre esta etapa.

O currículo da UFPEL está organizado também com um componente curricular específico de zero a três anos, *Práticas Educativas III (85h)*, e conta com outros dois componentes, *Práticas educativas II (85h)* e *Práticas educativas V (85h)*, que abordam a temática, totalizando um percentual de 6,66% da carga horária total do curso. Subentende-se que a disciplina *Práticas educativas II*, trata dos bebês e das crianças bem pequenas, pois a ementa diz que um dos objetivos é “compreender os processos de aquisição da língua falada” (UFPEL, 2012, p. 11) e que trata de “instrumentalizar o educador acerca do conhecimento linguístico necessário para o trabalho com crianças em fase de aquisição da linguagem” (UFPEL, 2012, p. 11). Ou seja, a referida disciplina não menciona os termos “bebês”, “creche” ou “0 a 3 anos”, entretanto, por referir-se aos processos de desenvolvimento da oralidade, entendemos que este tema se relaciona à faixa etária enfocada neste estudo. A outra disciplina, *Práticas educativas V*, faz menção à educação e ao atendimento das crianças de zero a seis anos no Brasil, incluindo a creche no contexto mais amplo da Educação Infantil.

Diante das observações desses documentos, podemos dizer que temos três universidades que parecem demonstrar uma preocupação em contemplar as particularidades dessa educação. Quanto a isso inferimos alguns apontamentos. Primeiro, talvez esses cursos testemunhem um esforço de constituição de uma formação que trace outros caminhos frente à histórica desvalorização profissional dos/as professores/as da creche. Ainda, esses três

cursos apontam para uma emergência de discussões relativas à creche, aos bebês e às crianças bem pequenas e sua educação, produzindo conhecimento científico e pedagógico no pensar e praticar currículos formativos para o exercício dessa docência. Por último, a presença, embora tímida, de questões ligadas à educação dos bebês e das crianças bem pequenas que têm buscado romper com um discurso eminentemente psicológico-cognitivista da aprendizagem dos bebês e também com um discurso categórico sobre a estimulação dos bebês para desenvolver habilidades e competências na vida adulta, buscando construir uma via alternativa. Uma via que consiste em dar tempo aos bebês para serem bebês.

Tal perspectiva, que aprendemos no trabalho de Fochi (2013) por exemplo, trata de problematizar o quanto apressamos o desenvolvimento dos bebês e das crianças bem pequenas. Queremos que as crianças fiquem logo sentadas, caminhem cedo, falem cedo. Há um imperativo ao estímulo para que habilidades e competências escolares sejam adquiridas o quanto antes. Nós efetivamente desrespeitamos os tempos das crianças, focando apenas nas etapas cronológicas. Os bebês e as crianças bem pequenas vivem e experenciam momentos de profunda construção de conhecimento sobre si e o mundo, que se constituem como momentos “[...] importante[s], intenso[s] e passageiro[s]” (FOCHI, 2013, p. 161).

Neste sentido, pode-se inferir que UFPEL, FURG e UFRGS demonstram maior esforço em contemplar espaços formativos que garantam uma formação que coloca em relativa evidência os saberes sobre e com os bebês e as crianças pequenas. Tais propostas curriculares se inserem, assim, numa relação de forças que busca produzir outras imagens de docência com os bebês e as crianças bem pequenas, produzindo também saberes e conhecimentos sobre uma pedagogia com as crianças pequenas. Percebe-se que essas universidades, em suas matrizes curriculares, têm procurado marcar um lugar para a docência de zero a três anos, no interior de discussões sobre o modo de fazer a escola e a pedagogia. Assim, não tomam a educação de bebês e das crianças bem pequenas em ambientes educativos como algo natural, mas como uma

invenção cultural e histórica. A visibilidade dos saberes e fazeres com esta faixa etária na perspectiva aqui destacada traz consigo a tarefa de problematizar uma visão romântica e assistencial sobre os bebês e as crianças pequenas.

Considerações finais

Percorremos ao longo do texto uma problematização sobre o não lugar e o lugar dos bebês e das crianças bem pequenas nos currículos escritos dos cursos de Pedagogia presenciais de universidades públicas do Rio Grande do Sul. Procuramos evidenciar, de uma parte, o caráter generalista do tratamento dado às crianças e o não lugar nas ementas dos bebês e das crianças bem pequenas. E, de outra parte, destacamos a emergência ainda tímida de um lugar para o tratamento das questões sobre as crianças nesta faixa etária e a constituição da docência de zero a três anos, contemplando especificidades pedagógicas e marcando a indissociabilidade do cuidar e do educar na docência na creche. Pensamos que trazer esta temática para a agenda de discussões sobre a formação de professores nos auxilia a contribuir para ampliar o debate e os estudos sobre a importância de uma formação densa e qualificada para as pedagogas e os pedagogos que irão trabalhar com a Educação Infantil nas escolas.

As análises que realizamos concluem que, diante de uma formação do/da pedagogo/a que se quer generalista e atendendo a múltiplas demandas, o currículo termina por invisibilizar as crianças bem pequenas e sua educação. Deste modo, defendemos que essa invisibilidade/visibilidade é, em última instância, uma disputa pela verdade do que deve ser a função social e educacional da creche.

É nessa disputa que a creche vem se consolidando. E entendemos que é necessário construir junto aos cursos de formação a consolidação de uma educação em espaços de vida que têm as crianças de zero a três anos como potentes e capazes, percebendo-as como seres com linguagens específicas para se relacionar e interpretar o mundo. Essas discussões e compreensões ain-

da são bastante tímidas nos cursos de Pedagogia e, pelo que observamos, constituem-se como um grande desafio dos currículos que buscam formar as/os professoras/es que irão trabalhar nas escolas que atendem essas crianças.

Entendemos, por fim, que o estudo das particularidades das crianças de zero a três anos e a problematização das práticas na creche, no currículo praticado-pensado dos cursos de Pedagogia, pode ser demasiado importante para reafirmar e consolidar as conquistas dos direitos das crianças e a valorização e a formação profissional dessas/desses educadoras/es. Se as instituições de abrigo e guarda foram inventadas a partir de uma perspectiva que percebia a criança como um ser da falta, podemos investir na invenção de novos tipos de espaços educativos e docências com bebês e crianças bem pequenas que ampliem os conhecimentos e as experiências dessas crianças, tendo como base a garantia de seus direitos fundamentais e o respeito sobretudo a sua linguagem e sua capacidade de agência.

Referências

BARBOSA, Maria Carmen S. (Consultora). *Práticas Cotidianas na Educação Infantil* – Bases para a reflexão sobre as Orientações Curriculares. Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. MEC/SEB e UFRGS. Brasília, 2009.

BARBOSA, Maria Carmen S.; CANCIAN, Viviane A.; WESCHENFELDER, Noeli V. Pedagogo generalista – professor de Educação Infantil: implicações e desafios da formação. *Rev. FAEEBA, Ed. e Contemp.*, Salvador, v. 27, n. 51, p. 45-67, jan./abr. 2018.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Os resultados da avaliação de propostas curriculares para a Educação Infantil dos municípios brasileiros. *Anais do I Seminário Nacional: Currículo em movimento, Perspectivas atuais*, Belo Horizonte, novembro de 2010.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Três notas sobre a formação inicial e a docência na educação infantil. In: CANCIAN, Viviane A.; GALLIANA, Simone F. S.; WESCHENFELDER, Noeli. *Pedagogias das infâncias, crianças e docências*. Livro 2. Brasília: MEC/SEB, 2016. p. 131-140.

BARBOSA, Maria Carmen S.; CANCIAN, Viviane A.; WESCHENFELDER, Noeli V. Pedagogo generalista – professor de Educação Infantil: implicações e desafios da formação. *Rev. FAEEBA, Ed. e Contemp.*, Salvador, v. 27, n. 51, p. 45-67, jan./abr. 2018.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n. 05 de 13 de Dezembro de 2005. Diário Oficial da União, Brasília, 15/05/2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. 2006. Diário Oficial da União, Brasília, 16 maio 2006, Seção 1.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil, Resolução n. 5, de 17/12/2009, Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 13 jun. 2018

CAMPOS, Maria Malta. Educar crianças pequenas: em busca de um novo perfil de professor. *Retratos da escola*, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 121-131, jan./dez. 2008.

CANAVIEIRA, Fabiana. Instituinto a Pedagogia da Infância na formação inicial. *Olh@res*, Guarulhos, v. 04, n. 2, p. 56-76, novembro de 2016.

CARVALHO, Rodrigo S. de. *A invenção do pedagogo generalista: problematizando discursos implicados no governo de professores em formação*. 2011. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2011.

DIDONET, Vital. Creche: a que veio... para onde vai.... *Em Aberto*, Brasília, v.18, n. 73, p. 11-27, jul. 2001.

EVANGELISTA, Olinda; TRICHES, Jocemara. Curso de Pedagogia, organizações multilaterais e o superprofessor. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 45, p. 185-198, jul./set. 2012.

SIMÕES, E. das N.; GARCIA, M. M. A. • A formação de professoras para a educação de zero a três anos nos cursos de Pedagogia das universidades públicas gaúchas

FOCHI, Paulo Sergio. *“Mas os bebês fazem o quê no berçário, heim?”* Documentando ações de comunicação, autonomia e saber-fazer de crianças de 6 a 14 meses em contextos de vida coletiva. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRGS, 2013.

FOUCAULT, Michel. *Arqueologia do saber*. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

FURG, Universidade Federal do Rio Grande. Instituto de Educação. *Projeto Pedagógico do curso de Graduação em Pedagogia – Licenciatura*. Rio Grande, 2016.

GOMES, Marta Quintanilha. Sobre docência e ser professora de bebês. *Revista Eventos Pedagógicos*. Educação de 0 a 3 anos em espaços de vida coletiva. v. 6, n. 30 (16. ed.), edição especial temática, p. 17-29, ago./out. 2015.

KISHIMOTO, Tizuko. Política de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e Normal Superior. *Educação & Sociedade*, ano XX, n. 68, p. 61-79, dez. 1999.

KOHAN, Walter Omar (Org.). *Lugares da infância: filosofia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

LOPES, Alice; MACEDO, Elizabeth. *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

MANTOVANI, Susanna; PERANI, Rita. Uma profissão a ser inventada: o educador da primeira infância. *Pro-posições*, v. 10, n. 1, p. 75-98, mar. 1999.

PARAÍSO, Marlucy. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar; PARAÍSO, Marlucy (Orgs.). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; FUSARI, José Cerchi; PEDROSO, Cristina Cinto Araujo; PINTO, Umberto de Andrade. Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. *Educ. Pesqui.* São Paulo, v. 43, n. 1, p. 15-30, jan./mar. 2017

RUSSO, Danilo. De como ser professor sem dar aulas na Escola da Infância (III). *Rev Eletrônica de Educação (REVEDUC)*, v. 2, n. 2, p. 125-148, novembro de 2008. Tradução de Fernanda Laducci Otale e Ilse Paschoale

Moreira. Revisão técnica de Ana Lúcia Goulart de Faria. Disponível em:
<<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/22/22>>.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *O currículo como fetiche. A poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

UERGS, Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Pró-reitoria de Ensino. *Projeto Pedagógico de Graduação em Pedagogia – Licenciatura*. Porto Alegre, 2008.

UFFS, Universidade Federal da Fronteira Sul. Pró-Reitoria de Graduação. Diretoria de organização pedagógica. *Projeto Pedagógico de Graduação em Pedagogia*. Chapecó, 2010.

UFPEL, Universidade Federal de Pelotas. Faculdade de Educação. Colegiado do curso de Pedagogia. *Projeto Pedagógico Curso de Pedagogia*. Pelotas, 2012.

UFRGS, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. *Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia*. Porto Alegre, 2007.

UFSM, Universidade Federal de Santa Maria. Centro de Educação. Projeto Político-Pedagógico Curso de Pedagogia Licenciatura Plena Diurno, Santa Maria, 2007.

UNIPAMPA, Universidade Federal do Pampa. *Projeto Pedagógico Curso de Pedagogia*, Campus Jaguarão, maio de 2009.

Os saberes da Psicologia e a Pedagogia Construtivista na formação de professores de Matemática das universidades públicas gaúchas

Márcia Souza da Fonseca

Jéferson Barbosa Costa

Jair Jonko Araújo

Introdução

O estudo que apresentamos trata de um recorte da pesquisa *Formação inicial de professores em universidades do RS: currículos, formas de profissionalismo e identidades docentes*, que investiga modos de profissionalismo e identidade docente estimuladas em Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) de trinta licenciaturas presenciais brasileiras, em Letras-Português, Matemática e Pedagogia. Os cursos objetos dessa pesquisa são ofertadas por sete universidades públicas no estado do Rio Grande do Sul (RS) – Brasil: Universidade Federal de Pelotas (UFPel), Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) e Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS).

Entre outras atividades, essa pesquisa interpretou excertos presentes nos PPPs e os tipificou nas categorias de perfil do egresso e de objetivos dos cursos. Também, com intuito de verificar como estão sendo pensados e distribuídos, temporalmente, os conhecimentos da formação docente, os componentes curriculares obrigatórios foram categorizados em tipologia de saberes com-

posta por oito categorias: (1) Ciências Básicas/Auxiliares da Educação; (2) Sistemas educacionais, organização escolar, currículo e profissão docente; (3) Saberes Disciplinares; (4) Tratamento Didático-Pedagógico dos conteúdos; (5) Modalidades e níveis de ensino; (6) Saberes Experienciais; (7) Pesquisa e Trabalho de Conclusão de Curso; e (8) Outros saberes.

No presente trabalho, estudamos nove Licenciaturas em Matemática que são ofertadas por cinco universidades: UFPel, UFRGS, FURG, UFSM e UNIPAMPA¹. Nos deteremos às categorias de *Tratamento Didático-Pedagógico dos Conteúdos*, que corresponde ao domínio dos programas escolares, dos conteúdos curriculares da Educação Básica, desde que acompanhadas pelos métodos de ensino desses conteúdos; e de *Ciências Básicas/Auxiliares da Educação*, que agrupa conhecimentos relativos às Ciências Sociais e Humanas que têm na educação um campo de aplicação particular.

Na categoria de Ciências Básicas da Educação, temos como foco a Psicologia da Educação e problematizamos o fato de que os saberes da Psicologia representam a maioria das componentes deste bloco. Na categoria de Tratamento Didático-Pedagógico dos Conteúdos, visualizamos a relação entre componentes de Laboratório de Ensino de Matemática e pressupostos psicológicos e da Pedagogia Construtivista. Pelo verificado, nesses cursos, os laboratórios têm sido pensados como espaços de produção de experiência para a constituição de sujeitos alinhados a uma racionalidade cientificista.

A Psicologia do Desenvolvimento norteia as ações propostas pelos cursos em ambos os casos. Os componentes de Psicolo-

¹ A contagem de nove licenciaturas é referente ao número encontrado no Censo da Educação Superior de 2013, principal base de dados da Pesquisa. Em alguns casos, cursos ofertados por uma mesma universidade e em um mesmo município, mas em turnos distintos, aparecem separadamente no censo, apesar de utilizarem um mesmo PPP. No caso de UNIPAMPA e UFPel, que ofertam dois cursos cada, essa oferta ocorre em municípios diferentes: Bagé e Itaqui, no caso da UNIPAMPA, que utiliza PPPs distintos; Pelotas e Capão do Leão, no caso da UFPel, que utiliza o mesmo PPP. Assim, no total, nossa análise considera nove licenciaturas em Matemática que utilizam seis PPPs.

gia propõem métodos de acordo com níveis de desenvolvimento dos alunos que reverberam em toda a organização dos cursos, como no caso dos componentes de Laboratório de Ensino de Matemática, cuja organização cronológica está de acordo com a proposta de níveis de desenvolvimento, tanto dos licenciandos quanto de seus futuros alunos.

A Psicologia e as concepções de sujeito

Na pesquisa que desenvolvemos, podemos encontrar, nas licenciaturas em Matemática, estímulos a dois modos distintos de se pensar a docência. Para um grupo de cursos, interpretamos que está sendo estimulada a formação de um professor cuja atuação é centrada na sala de aula, com ênfase em conteúdos matemáticos e/ou metodologias aplicadas ao ensino da Matemática na Educação Básica.

De outro lado, há um grupo de cursos nos quais encontramos a defesa de uma formação que incentive um profissional que atue na sala de aula, mas que compreenda este espaço de forma mais ampla. Deste professor, esperam-se preocupações com diferentes realidades sociais, com o papel ético da docência e com uma postura investigativa que busque pensar os alunos e a escola frente a uma realidade mais ampla (comunidade escolar, desenvolvimento local e regional, inserção de valores que prezem pela igualdade racial, social e de gênero) e aos desafios contemporâneos de uma sociedade em processo de constante mudança.

Utilizamos Larrosa (2002) para argumentar que estes dois grupos tratam de posicionamentos distintos. No primeiro, o par ciência/técnica remete a uma perspectiva positiva e retificadora e, no segundo, o par teoria/prática remete, sobretudo, a uma perspectiva política e crítica.

Se na primeira alternativa as pessoas que trabalham em educação são concebidas como sujeitos técnicos que aplicam com maior ou menor eficácia as diversas tecnologias pedagógicas produzidas pelos cientistas, pelos técnicos e pelos especialistas, na segunda alternativa estas mesmas pessoas aparecem

como sujeitos críticos que, armados de distintas estratégias reflexivas, se comprometem, com maior ou menor êxito, com práticas educativas concebidas na maioria das vezes sob uma perspectiva política (LARROSA, 2002, p. 20).

Apesar dessa distinção em relação às concepções de sujeito e aos perfis profissionais desejados, observamos, nos dois grupos de cursos, o estímulo a um modo de ser e de agir que preconiza o pensamento matemático como base interpretativa das ações docentes, seja frente a uma situação problema no espaço da sala de aula, que diga respeito às práticas ou relações de ensino-aprendizagem; seja nas atitudes deste sujeito enquanto agente ético, pensado como formador de cidadãos e imbuído de características morais. Nesses casos, a racionalidade matemática é chamada como vetor de pensamento e como fonte de resolução de problemas.

Aliada a essa racionalidade matemática esperada dos egressos, encontram-se os saberes da Psicologia e as propostas que orientam ações didáticas e pedagógicas baseadas em níveis de desenvolvimento. Nesse ponto, é notório o maior espaço dado na grade curricular aos saberes da Psicologia, se comparados a saberes de outras Ciências da Educação.

Todos os cursos apresentam, em sua grade curricular, ao menos uma disciplina específica e no mínimo 57h destinadas ao estudo da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem. A área de Filosofia possui disciplina específica em três licenciaturas: FURG, UFGRS e UNIPAMPA Itaquí; a área de Sociologia, em duas licenciaturas: FURG e UFRGS; e a área de História, também em duas licenciaturas: UFGRS e UNIPAMPA Bagé. As licenciaturas da UFPel e UFSM, possuem uma disciplina (de 57 e 75 horas, respectivamente) que condensa saberes sociológicos, filosóficos e históricos da Educação.

Se considerarmos somente disciplinas específicas das áreas, teríamos, nas licenciaturas estudadas, 387 horas destinadas à Psicologia da Educação, 120 horas destinadas à Filosofia da Educação, 90 horas destinadas à História da Educação e 60 horas destinadas à Sociologia da Educação. Na tabela a seguir, distri-

buímos os componentes curriculares que tratam especificamente de saberes da Psicologia.

Tabela 1: Distribuição de componentes curriculares obrigatórios de Psicologia nas licenciaturas estudadas

Universidade	Disciplina	Carga Horária
FURG	Psicologia da Educação	60h
UFPEl	Fundamentos Psicológicos da Educação	57h
UFRGS	Psicologia da Educação I Psicologia da Educação II	30h30h
UFSM	Psicologia da Educação “A”	90h
UNIPAMPA Itaquí	Psicologia da Educação	60h
UNIPAMPA Bagé	Psicologia e Educação	60h

Fonte: Projetos Político-Pedagógicos das Licenciaturas estudadas.

No caso das licenciaturas da UFPEl e da UNIPAMPA Bagé, há o anúncio, na descrição do Perfil do Egresso, que marca a preponderância dos saberes da Psicologia. É esperado que os egressos tenham um “Domínio da forma lógica, característica do pensamento matemático, e conhecimentos dos pressupostos da Psicologia Cognitiva de modo a compreender as potencialidades de raciocínio em cada faixa etária” (UFPEl, 2010, p. 13; UNIPAMPA, 2014, p. 20).

Essa forte relação entre a Psicologia Cognitiva e o pensamento matemático faz parte de uma tentativa de cientificar as formas de pensamento. Estudos de Walkerdine (1995; 1998) apontam que estas articulações são a expressão de uma tendência de produzir ideias científicas, produzir “verdades” acerca de determinada população, no sentido do que e quando ela deve aprender.

O foco no desenvolvimento da mente, área de estudos da psicologia do desenvolvimento, em direção a uma racionalidade matemática e científica, pode propor, em termos pedagógicos, uma noção de pedagogia individualizada dependente da observação e classificação do desenvolvimento normal e da ideia de aprendizagem espontânea, desde que em um ambiente correto.

Se o conhecimento se torna naturalizado, os fatos (como fenômenos sociais) adquirem, portanto, um *status* secundário relativamente aos conceitos, de forma que o conteúdo se subordina ao processo. O conhecimento como categoria social é, pois, marginalizado em favor do conhecimento como produção e também como competência individual (WALKER-DINE, 1998, p. 169).

Piaget, a partir da análise de uma correspondência entre as estruturas fundamentais do edifício matemático dos Bourbaki² – algébricas, topológicas e de ordem – e as estruturas elementares da inteligência, considerava necessário basear o ensino da matemática na organização progressiva dessas estruturas operatórias e reafirmava a importância das estruturas na construção do pensamento lógico matemático. Esse discurso foi incorporado no ensino quando do movimento de renovação do ensino da Matemática também chamado *Movimento da Matemática Moderna* – começa a se impor nas escolas brasileiras como proposta educacional no início dos anos 60, momento de crescente valorização do ensino das ciências naturais e da matemática, no contexto após Segunda Guerra Mundial e da Guerra Fria.

As palavras de Sangiorgi, estudioso matemático, corroboraram este entendimento:

Um dos princípios estabelecidos é o de que as estruturas mentais inatas nas crianças estão em correspondência perfeita com as estruturas matemáticas. Assim, uma criança normal age com uma estrutura de ordem nas ações que executa, com estrutura algébrica no desenvolvimento de seus pensamentos e com estrutura topológica na apreciação dos fatos que se desenvolverem com continuidade (*Matemática de hoje é de ensinar sem assustar*. Diário Popular, 03 de fevereiro de 1965).

Aqui percebemos a força e o poder exercido pelas palavras. O autor correlaciona as estruturas mentais, supostamente inatas

² Nicolas Bourbaki, pseudônimo de um grupo de matemáticos, quase todos franceses, que se reuniu para escrever um tratado de Análise e acabou por reorganizar boa parte da Matemática, tomando como princípios a unidade da Matemática, as estruturas-mães (algébricas, topológicas e de ordem) e o método axiomático.

nas crianças, com as estruturas matemáticas, como se os estudos matemáticos, em algum momento tivessem descoberto a essência do raciocínio humano e utilizado essa matriz como molde para a constituição dos pressupostos da Ciência.

Nesses casos, as ciências constituem e legitimam verdades, que passam a fazer parte de normas e/ou valores sociais e de outras ciências. Pensamentos como o de Sangiorgi tratam isoladamente das palavras, como se estas fossem ferramentas utilizadas para descrever verdades descobertas pela Ciência.

Na perspectiva aqui adotada, o jogo com as palavras envolve questões de poder, haja vista que, ao descrevermos algo, estamos produzindo aquilo sobre o que estamos falando. Larrosa nos mostra o potencial das palavras e indica a importância de dedicarmos atenção a coisas que, em muitos casos, são naturalizadas e passam despercebidas:

Quando fazemos coisas com as palavras, do que se trata e de como damos sentido ao que somos e ao que nos acontece, de como correlacionamos as palavras e as coisas, de como nomeamos o que vemos ou o que sentimos e de como vemos ou sentimos o que nomeamos. Nomear o que fazemos, em educação ou em qualquer outro lugar, como técnica aplicada, como práxis reflexiva ou como experiência dotada de sentido, não é somente uma questão terminológica. As palavras com que nomeamos o que somos, o que fazemos, o que pensamos, o que percebemos ou o que sentimos são mais do que simplesmente palavras. E, por isso, as lutas pelas palavras, pelo significado e pelo controle das palavras, pela imposição de certas palavras e pelo silenciamento ou desativação de outras palavras [...] (LARROSA, 2002, p. 21).

No caso da Matemática, pelo verificado em nossa pesquisa, uma verdade potente é a de que os Laboratórios de Ensino/Práticas de Ensino-aprendizagem são capazes de produzir experiências e repeti-las a qualquer momento. Essa atividade carrega outras verdades, como uma concepção de prática bastante definida “na qual, em geral, atividades de pensamento são consideradas teóricas”, e a de que as atividades de ensino devem ser prepa-

radas e aplicadas de acordo com o grupo etário indicado, conforme descrito nas ementas/objetivos das disciplinas.

Além disso, há um modo de tratar a experiência que a relaciona com a ação, com prática, como quando é referida à preparação e à execução da experiência nos laboratórios. Trataremos disso a seguir.

O Laboratório de Ensino como lugar do experimento

O laboratório é um ambiente propício para o estudo e o monitoramento do desenvolvimento de estruturas mentais e matemáticas, de forma individual, em crianças e jovens, lugar onde a atividade, a experiência e o jogo são colocados juntos; a criação da racionalidade pode se dar a partir de uma exploração de objetos que se assemelha ao jogo, e aí está a espontaneidade.

Uma análise dos saberes – que definimos nomear como tratamento didático-pedagógico dos conteúdos e metodologias – nos mostra que, em quatro cursos existem disciplinas obrigatórias denominadas de Laboratório de Ensino (ou ensino-aprendizagem) de Matemática. Em três deles, estas componentes visam à construção de conceitos e conteúdos básicos da matemática, pelos alunos, via modelos experimentais com diferentes materiais e métodos de ensino.

Quadro 1: Excertos de ementas das componentes curriculares de laboratório analisadas

Universidade	Disciplina	Ementas
UFPel	Laboratório de Ensino de Matemática I (57h)	(Re) Construção de habilidades e conceitos de matemática pelos alunos do curso via experimentos em laboratório. Identificação de estratégias para o ensino de habilidades e conceitos de Matemática dos Níveis Básicos.
	Laboratório de Ensino de Matemática II (57h)	Estudos de modelos experimentais de ensino de Matemática do Ensino Fundamental. Experimentação de diferentes estratégias para o ensino de Matemática em grupos de alunos do Nível Fundamental.
	Laboratório de Ensino de Matemática III (57h)	Estudo de modelos experimentais de ensino de Matemática do Ensino Médio. Experimentação de diferentes estratégias para o ensino de Matemática em grupos de alunos de Nível Médio.

UFRGS	Laboratório de Prática de Ensino-aprendizagem de Matemática I (120h)	Números Naturais, Inteiros, Racionais, incomensurabilidade e números Irracionais. Preparação, execução e avaliação de experiências de prática de ensino nestes conteúdos especificados.
	Laboratório de Prática de Ensino-aprendizagem de Matemática II (120h)	Geometria sintética no plano e no espaço. Medidas: comprimentos, áreas e volumes. Geometria Analítica. Transformações geométricas. Preparação, execução e avaliação de experiências de prática de ensino nesses conteúdos especificados.
	Laboratório de Prática de Ensino-aprendizagem de Matemática III (120h)	Números reais e complexos. Funções algébricas elementares. Funções trigonométricas. Funções exponenciais e logarítmicas. Sequências numéricas e Progressões. Análise Combinatória e Probabilidade. Preparação, execução e avaliação de experiências de prática de ensino nesses conteúdos especificados.
UNIPAMPA Itaqui	Laboratório de Ensino de Matemática I (60h)	Conceitos fundamentais e aspectos da aprendizagem para o desenvolvimento do pensamento aritmético e algébrico no Ensino Fundamental.
	Laboratório de Ensino de Matemática II (60h)	Conceitos fundamentais e aspectos da aprendizagem para o desenvolvimento do pensamento geométrico e combinatório/estatístico/probabilístico no Ensino Fundamental.
	Laboratório de Ensino de Matemática III (60h)	Conceitos fundamentais e aspectos da aprendizagem para o desenvolvimento do pensamento aritmético e algébrico no Ensino Médio.
	Laboratório de Ensino de Matemática IV (60h)	Conceitos fundamentais e aspectos da aprendizagem para o desenvolvimento do pensamento geométrico e combinatório/estatístico/probabilístico no Ensino Médio.

Fontes: Projetos Político-Pedagógicos dos cursos.

Interessante observar, em muitas das ementas/objetivos das disciplinas de Laboratório descritas acima, a utilização de palavras relacionadas à experiência: lugar (preparação, execução e avaliação) de experiência de práticas de ensino; de estudos de modelos experimentais de ensino de Matemática do Ensino Fundamental; de experimentação de diferentes estratégias para o ensino; de (re)construção de habilidades e conceitos de Matemática via experimentos.

Gostaríamos, então, de pensar sobre a palavra experiência, e isso convictos de que “as palavras produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação” (LARROSA, 2002, p. 20s.), e propondo pensar a

experiência não nos sentidos de “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar” sobre ela, tão caros à ciência moderna, mas para dar sentido ao que somos e ao que nos acontece quando somos tocados por ela.

A experiência, na perspectiva adotada por Larrosa (2002), forma e transforma a vida dos seres humanos em sua singularidade. O lugar da experiência é tido como lugar de estranhamento, uma vez que o resultado que uma experiência terá sobre a subjetividade das pessoas não é passível de ser conhecido de antemão, previsto por regras científicas. A experiência não é o evento em si, mas, sim, o que ele transforma em cada pessoa, é a diferença entre o que éramos e o que nos tornamos ao sermos tocados por ela. Diferente da informação, é necessário separar o saber de experiência “de saber coisas, tal como se sabe quando se tem informação sobre as coisas, quando se está informado” (LARROSA, 2002, p. 22).

A experiência, da forma como é tratada nas ementas de Laboratório dos cursos estudados, vai de encontro à ideia de uma experiência transformadora; acaba com o estranhamento, com a incerteza, uma vez que o resultado da experiência já é conhecido de antemão. Aliás, a experiência, desse modo, serve unicamente para demonstrar e comprovar algo que já se sabe.

No pensamento matemático, essas tentativas de estruturar os acontecimentos, considerando-os parte de um modelo, são, desde há muito tempo, a própria essência. Tais modelos encarados como objetos matemáticos são adaptados em outros modelos que, quando se tornam familiarizados, passam a ser considerados objetos, e assim sucessivamente:

Na Matemática, o tratamento se dá sobre os objetos. A experiência, aqui, não acontece necessariamente com o sujeito, com a vida, haja vista que é o objeto que se modifica, se transforma sob a ação de experimentos. Tais experimentos são norteados por

[...] superposições de modelos e de estruturas que se sucedem com rapidez alarmante para os não iniciados matematicamente, os quais muito em breve se vêem deixados para trás na corrida (DIENES, 1970, p. 31).

Esse movimento do abrir-se e encerrar-se de objetos em modelos e novamente em objetos, tão caro à racionalidade matemática, é o que vai, a partir do experimento, estruturando o grande corpo do pensamento matemático.

A ciência moderna, a que se inicia em Bacon e alcança sua formulação mais elaborada em Descartes, desconfia da experiência. E trata de convertê-la em um elemento do *método*, isto é, do caminho seguro da ciência. A experiência já não é o meio desse saber que forma e transforma a vida dos homens em sua singularidade, mas o método da ciência objetiva, da ciência que se dá como tarefa a apropriação e o domínio do mundo. Aparece assim a idéia de uma ciência experimental. Mas aí a experiência converteu-se em experimento, isto é, em uma etapa no caminho seguro e previsível da ciência. A experiência já não é o que nos acontece e o modo como lhe atribuímos ou não um sentido, mas o modo como o mundo nos mostra sua cara legível, a série de regularidades a partir das quais podemos conhecer a verdade do que são as coisas e dominá-las (DIENES, 1970, p. 28).

Importante perceber que nos laboratórios, lugar da não-experiência, os experimentos vêm sendo suprimidos de significado, formas são substituídas por desenhos, desenhos por numerais, até a construção de uma sentença lógico-matemática, sem nenhuma interferência externa. Esta forma de pensar o pensamento em direção a uma racionalidade também pode ser contemplada em outros saberes propostos pelos cursos.

Seguindo na análise dos PPPs dos cursos de Licenciatura em Matemática, verificamos outros tipos de saberes obrigatórios, específicos deste campo científico, que denominamos, em nossa pesquisa, de Saberes Disciplinares. Tais saberes correspondem, pelas grades curriculares, a aproximadamente 38% dos cursos e dizem respeito, grosso modo, às áreas de Álgebra, Aritmética, Geometria e Análise Matemática.

Aqui, por suas ementas, se adentra ao mundo da abstração, da demonstração, do exercício repetido no sentido do raciocínio abstrato. Ou seja, apesar de não ter o experimento como foco, a racionalidade matemática que norteia as atividades é a

mesma encontrada nos laboratórios. Walkerdine nos aponta que o raciocínio abstrato, antes de ser o último pináculo do poder, é um esquecimento massivo das práticas que nos formam, da história, do poder e da opressão. O poder da racionalidade ocidental cria a fantasia do controle, do conhecimento e da dominação:

O matemático Brian Rotman chamou esta fantasia de “O Sonho da Razão”, sonho de um universo ordenado, onde as coisas, uma vez provadas, permanecem provadas para sempre, a ideia de que a prova matemática, com todos os seus critérios de elegância, realmente nos fornece uma forma aparente de dominar e controlar a própria vida (WALKERDINE, 1995, p. 226).

Considerações finais

A partir dessas discussões, temos subsídios para tecer algumas considerações sobre os cursos estudados. Inicialmente, notamos a preponderância dos saberes da Psicologia e a notória utilização dos pressupostos psicológicos para a formação docente em Matemática, tanto na elaboração de propostas de ensino-aprendizagem quanto na própria concepção de ser humano e de sujeitos, docentes e alunos.

Essa homogeneização dos saberes da Psicologia como forma de compreender e modificar o mundo e as pessoas, levou-nos a questionar as escritas dos PPPs. Em análise mais aprofundada, verificamos que a distinção entre os perfis profissionais defendidos é enfraquecida, uma vez que, em todos os cursos, podemos propor que o tipo de profissional desejado se aproxima a uma **docência racional**: racional em sua forma de estudar as crianças e jovens, racional na forma de vincular conceitos e conteúdos a experimentos e racional no domínio do saber científico.

Escolhemos estudar as componentes de laboratório de ensino, por serem locais onde essa racionalidade matemática é estimulada e trabalhada como sendo o modo de ser matemático. Em uma perspectiva, na qual “[...] o matematicamente capaz sobrevive pela seleção natural; o resto vai sendo gradualmente relegado ao

depósito matemático, como cidadãos de segunda classe, contra-indicados para a iniciação nos mistérios” (DIENES, 1970, p. 24).

Nessa etapa da análise, trabalhamos com três licenciaturas, nas quais pudemos verificar a forte presença do experimento, em substituição à experiência, no sentido de que os acontecimentos matemáticos são produzidos a partir de aplicações sobre os objetos e têm por intuito modificar ou representar esses objetos estimulando, assim, determinadas subjetividades.

Referências

DIENES, Z. P. *Aprendizado Moderno da Matemática*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1970.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 20-28, 2002.

LARROSA, J. B. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, T. T. (Org.). *O Sujeito da Educação: Estudos Foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994.

SANGIORGI, O. Entrevista à imprensa. In: *Matemática de hoje é ensinar sem assustar. Diário Popular*, São Paulo, 3 fev. 1965.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS. *Projeto Pedagógico Licenciatura em Matemática (Noturno)*. Pelotas, 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. *Projeto Pedagógico de Curso. Curso de Matemática – Licenciatura (Diurno)*. Santa Maria, 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. *Matemática Projeto Pedagógico de Curso*. Bagé, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. *Matemática-Licenciatura Projeto Político-Pedagógico do curso*. Itaqui, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE. *Projeto Político-Pedagógico Curso de Licenciatura em Matemática*. Rio Grande, 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. *Projeto Pedagógico do Curso de Matemática*. Porto Alegre, 2014.

WALKERDINE, V. O raciocínio em tempos pós-modernos. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, 20(2): 207-226, jul./dez., 1995.

WALKERDINE, V. Uma análise foucaultiana da pedagogia construtivista. In: SILVA, T. T. (Org.). *Liberdades Reguladas*. Petrópolis: Vozes, 1998.

Profissionalismo docente e saberes curriculares em projetos político-pedagógicos de cursos de Licenciatura em Matemática em universidades públicas do Rio Grande do Sul¹

Márcia Souza da Fonseca

Jair Jonko Araújo

Jéferson Barbosa Costa

Introdução

Atualmente diferentes grupos de pesquisa, em diferentes países, vêm discutindo o avanço do Estado como um ente controlador/regulador, numa perspectiva gerencialista. Assim, no campo educacional, avançam os sistemas nacionais de avaliação, os quais exigem, para sua formulação, a padronização dos processos educativos; e, ainda que sob o embate dos defensores de estruturas curriculares flexíveis e saberes contextualizados, ampliam-se diretrizes nacionais que, muitas vezes de forma dissimulada, avançam na padronização dos conhecimentos a serem trabalhados pelas unidades educacionais. Para atingir este propósito, a formação de professores vem sendo tensionada com um novo aparato discursivo, e os cursos de licenciatura vêm sendo “reformados” ao longo do tempo.

¹ Texto revisado e ampliado a partir do trabalho apresentado no IV Congresso Nacional de Formação de Professores e XIV Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, em Águas de Lindóia, 2018.

Pretendemos, com este trabalho, caracterizar dois modos de pensar a formação docente em Matemática no RS, a partir de análise realizada nos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) dos nove cursos de Licenciatura em Matemática que são ofertadas por cinco universidades: Universidade Federal de Pelotas (UFPeL), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA)², por seus seis Projetos Pedagógicos.

Nos limitaremos às categorias Objetivo do Curso e Perfil do Egresso e aos saberes privilegiados pelas grades curriculares e sua distribuição no tempo da formação.

Os cursos analisados têm diferentes tempos e contextos de criação e estimulam, na formação de seus professores, dois diferentes tipos de atuação. De um lado, identificamos um grupo de cursos nos quais entendemos que está sendo estimulada a formação de um professor cuja atuação é centrada na sala de aula, com ênfase em conteúdos matemáticos e/ou metodologias aplicadas ao ensino na Educação Básica. De outro lado, encontramos a defesa de uma formação que incentive um profissional que atue na sala de aula, mas que compreenda este espaço de forma mais ampla. Deste professor esperam-se preocupações com diferentes realidades sociais, com o papel ético da docência e com uma postura investigativa que busque pensar os alunos e a escola frente a uma realidade mais ampla e aos desafios contemporâneos.

Abaixo apresentamos um quadro com informações que identificam o conjunto das licenciaturas investigadas neste estudo.

² A contagem de nove licenciaturas é referente ao número encontrado no Censo da Educação Superior de 2013. Em alguns casos, cursos ofertados por uma mesma universidade e em um mesmo município, mas em turnos distintos, aparecem separadamente no censo, apesar de utilizarem um mesmo PPP. No caso de UNIPAMPA e UFPeL, que ofertam dois cursos cada, essa oferta ocorre em municípios diferentes. Bagé e Itaqui, no caso da UNIPAMPA, utilizam PPPs distintos; Pelotas e Capão do Leão, no caso da UFPeL, utilizam o mesmo PPP. Assim, no total, nossa análise considera nove licenciaturas em Matemática que utilizam seis PPPs.

Quadro 1: Informações gerais acerca dos cursos de licenciatura em Matemática estudados

Universidade	Município	Ano de criação	Início Funcionamento	Turnos de oferta	Vagas
UFRGS	Porto Alegre	1936	1942	Diurno/Integral	45
		1995	1995	Noturno	45
UFSM	Santa Maria	1961	1962	Diurno/Integral	30
		1995	1995	Noturno	35**
FURG	Rio Grande	Não consta	1966*	Noturno	40
UFPEL	Capão do Leão	1991	1992	Diurno/Integral	45
	Pelotas	2008	2008	Noturno	45
UNIPAMPA	Bagé	2009	2009	Noturno	50
	Itaqui	2011	2012	Noturno	50

Fontes: Projetos Pedagógicos dos cursos.

*Censo da Educação Superior 2013.

**Sites das instituições.

Do ponto de vista metodológico, organizamos um banco de dados no *software* de análise qualitativa *QSR NVIVO*³, com excertos de dois tipos de fontes que subsidiam o estudo: PPPs dos cursos estudados e informações do Censo da Educação Superior 2013 relativas aos cursos e às universidades.

Reunimos dados de identificação e atributos gerais dos cursos e de sua instituição e organizamos, em eixos temáticos, informações sobre “perfil do egresso” e “objetivos dos cursos”. Essas informações reúnem, grosso modo, discursos que definem os modos de ser e agir dos professores no exercício de suas funções e atividades laborais.

Investigamos, também, os saberes privilegiados pelas matrizes curriculares e sua distribuição no tempo da formação, bem como informações sobre os princípios e a estrutura que organizam as matrizes curriculares dos cursos investigados. Para isso, categorizamos os componentes curriculares obrigatórios dos cur-

³ <<https://www.qsrinternational.com/nvivo/home>>.

sos em uma tipologia de saberes docentes, inspirada em estudos como Tardif (2014), Pimenta (1997) e Gatti & Nunes (2009), Shulman (1987), que pode ser visualizada no quadro a seguir.

Quadro 2: Classificação dos saberes da formação profissional utilizados na análise das matrizes curriculares

Categoria de saberes docentes	Descrição
Ciências Básicas/Auxiliares da Educação	Conhecimentos relativos às ciências sociais e humanas que têm na educação um campo de aplicação particular.
Sistemas educacionais, organização escolar, currículo e profissão docente	Conhecimentos relativos à organização dos sistemas educacionais, da escola e do currículo do ponto de vista político, jurídico e administrativo. Engloba também os conteúdos pertinentes à compreensão da organização do trabalho escolar e docente, das condições de seu exercício e do seu desenvolvimento enquanto um trabalho de tipo profissional no ocidente moderno e no Brasil.
Disciplinares	Temas e conteúdos relacionados às áreas de conhecimento e/ou disciplinas que serão objeto de ensino do futuro licenciando.
Tratamento Didático-Pedagógico dos conteúdos	Correspondem ao domínio dos programas escolares, dos conteúdos curriculares da educação básica, informados pelos objetivos, pelos métodos de ensino e definidos, hoje em dia, pelas hierarquias superiores dos sistemas escolares ou pelos especialistas das diversas disciplinas.
Modalidades e níveis de ensino	Conhecimentos e componentes curriculares que preparam os docentes para o trabalho específico com as diferentes modalidades de ensino e o trabalho com segmentos determinados da população escolar.
Experienciais	Conhecimentos e componentes curriculares que discutem ou colocam os(as) licenciandos(as) em contato com instituições de ensino da Educação Básica.

Pesquisa e TCC	Conhecimentos relativos a metodologias ou realização de pesquisas pelos(as) licenciandos(as).
Outros saberes	Conhecimentos que ampliam e/ou qualificam a formação docente. No caso das licenciaturas em Matemática, essa categoria é composta, por exemplo, por componentes curriculares de Física.

1 Política curricular para a formação de professores: de onde olhamos?

Stephen Ball (1994) afirma que “política é [...] um conjunto de tecnologias e práticas as quais são realizadas e disputadas em nível local. Política é ambos, texto e ação, palavras e fatos, é tanto o que é intencionado como o que é realizado” (BALL, 1994, p.10, tradução nossa). Para o autor, as políticas são processos que envolvem textos e discursos simultaneamente.

Esta separação heurística entre texto e discurso possibilita conceber o sujeito que está no processo político como indivíduo ativo no mundo social em oposição à perspectiva de um sujeito totalmente produzido pelo discurso (AVELAR, 2016). Como discurso, a política estabelece limites sobre o que é permitido pensar, sobre o que pode ser dito, sobre quem pode falar, quando, onde e com que autoridade. Por sua vez, a concepção de política como texto tem por base a teoria literária e assume as políticas como representações que são codificadas de maneiras complexas (MAINARDES, 2006). Para Ball não há como as políticas serem implementadas de forma linear e hierárquica, “a ação pode ser coagida ou forçada [...], mas não determinada pela política” (BALL, 1994, p. 18).

Na mesma perspectiva, Shiroma, Campos e Garcia (2005) argumentam que os textos são objetos a serem trabalhado pelos leitores para produzir sentidos, sendo, ao mesmo tempo, produtos e produtores de políticas educacional. Para as autoras, é a partir do estudo dos conceitos e argumentos privilegiados e silenciados que podemos compreender a lógica e a racionalidade que sustentam políticas expressas em documentação oficial.

Para acessar alguns destes discursos, localizar e interpretar conceitos, compreender lógicas e racionalidades que sustentam as políticas de formação de professores para educação básica, nos associamos com o entendimento de Shiroma, Campos e Garcia (2005):

[...] nosso interesse ao trabalhar com documentos não está no texto em si como objeto final de explicação, mas como unidade de análise que nos permite ter acesso ao discurso para compreender a política. Não tomamos o texto como ponto de partida absoluto, mas, sim, como objeto de interpretação (p. 439).

Por fim destacamos que, acompanhando Lopes e Macedo (2011), compreendemos currículo/política curricular como prática discursiva, a qual produz sentidos, governa e constrange comportamentos, constrói realidades, projeta identidades, enfim “um discurso produzido na interseção entre diferentes discursos sociais e culturais que, ao mesmo tempo, reitera sentidos postos por tais discursos e os recria” (p. 41).

2 O discurso da legislação nacional

Buscando verificar o que propõem os textos da legislação curricular que instituem as diretrizes oficiais para os cursos de licenciatura em Matemática, recorreremos à Resolução CNE/CES 3/2003, ao Parecer CNE/CES 1.302/2001, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os Cursos de Matemática, Bacharelado e Licenciatura, e também às Resoluções CNE/CP n. 1 e n. 2, de 18 de fevereiro de 2001, que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para todos os cursos de licenciatura, de graduação plena, e definem os componentes curriculares obrigatórios e suas cargas horárias.

Interpretamos que as DCNs para o Curso de Matemática são pragmáticas, científicas e detalhadas na definição do que deve fazer e estudar o bacharel e o professor de Matemática. No perfil do licenciado são enfatizados o papel social do educador e sua sensibilidade para com as ações dos educandos; o entendi-

mento de que a aprendizagem da Matemática é condição para o exercício da cidadania e de que deve ser um conhecimento acessível a todos, rompendo com o elitismo muitas vezes relacionado ao ensino e à aprendizagem dessa disciplina. Ao indicar competências e habilidades, os documentos ressaltam a capacidade que os futuros profissionais devem ter de trabalhar na interface com outras áreas e em equipes multidisciplinares e transdisciplinares, bem como a habilidade de formular e resolver problemas com rigor lógico-científico e de se responsabilizar por seu desenvolvimento profissional, tendo na sua prática uma fonte de produção de conhecimento.

Ao elencar as habilidades necessárias aos docentes de Matemática, ressaltam a capacidade de elaborar propostas de ensino-aprendizagem de Matemática para a Educação Básica, incluindo a seleção e o desenvolvimento de materiais didáticos, a realização de projetos coletivos e a elaboração e o desenvolvimento de estratégias de ensino que favoreçam a autonomia e a flexibilidade do pensamento dos alunos, enfatizando o desenvolvimento de conceitos, frente a uma aprendizagem baseada em técnicas, fórmulas e algoritmos. A estrutura do curso de licenciatura indicada traz forte acento numa formação marcada pela Psicologia e pela Pedagogia construtivistas (trabalhar com conceitos, partir das representações dos alunos, resolução de problemas, etc.).

E, quando se trata de definir os conteúdos curriculares, os documentos são detalhados: são definidos seis tipos de conhecimentos: Cálculo diferencial e integral; Álgebra Linear; Fundamentos de Análise; Fundamentos de Álgebra; Fundamentos de Geometria; Geometria Analítica, com o acréscimo, ainda, de conteúdos de Matemática presentes nos currículos da Educação Básica, conteúdos de áreas afins da Matemática que se caracterizam por serem campos de aplicação das teorias matemáticas (tais como Física, Probabilidade e Estatística) e os conteúdos das Ciências da Educação, da História e da Filosofia das Ciências e da Matemática.

3 Características desejáveis aos egressos dos cursos de Licenciatura em Matemática

As indicações a seguir são resultado de nossas interpretações dos PPPs das licenciaturas em Matemática estudadas, e expõem nossos apontamentos acerca do perfil profissional desejado e dos objetivos indicados pelos cursos, bem como a distribuição das disciplinas obrigatórias na tipologia de saberes docentes superpraticadas. A sequência da apresentação dos cursos obedece a ordem cronológica de ano de início de funcionamento, observado na tabela 1.

3.1 Licenciatura em Matemática da UFRGS

3.1.1 Objetivos do curso e perfil do egresso

Segundo seu PPP, a licenciatura em Matemática da UFRGS deseja formar profissionais professores com sólidos conhecimentos matemáticos e bom nível de abstração. Também propõe, através da reflexão sobre a prática, uma produção pedagógica dos conteúdos da escola básica com base nas teorias da aprendizagem e cognição.

Incentiva a pesquisa em sala de aula como forma de experimentar novas possibilidades de ensino como retroalimentação permanente ao ato de ensinar e aprender, tornando-se agente responsável pelas transformações em sua escola. O curso vê na tecnologia informática fonte de ensino e aprendizagem da Matemática.

É possível verificar que sua preocupação está centralizada na ideia da formação de um indivíduo ágil para lidar com as questões que envolvem o estar/agir na sala de aula, estar apto para a utilização de tecnologias informáticas, o desenvolvimento de pesquisa na sala de aula e o investimento em formação continuada como modo de potencializar sua atividade como professor. Ao que indicam as informações, tal curso está fortemente enraizado na noção de fortalecer os braços escolares e a relação da Matemática com os alunos.

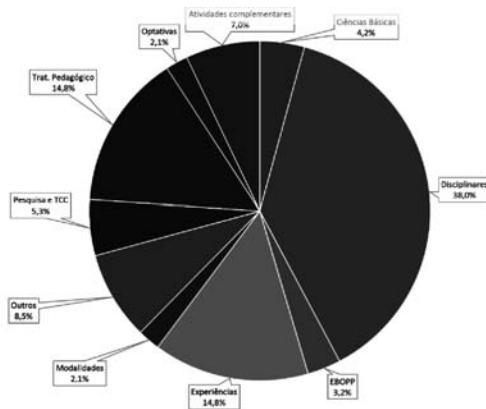
A partir dessas considerações, depreendemos que o Curso de Matemática da UFRGS define uma **profissionalidade centrada no ensino**, com foco no domínio dos conteúdos matemáticos e pedagógicos. O profissional deve estar atento às tecnologias, metodologias e pesquisas com vistas a um ensino que produza aprendizagens matemáticas.

Também propõe reflexão sobre a própria prática e atuação na transformação da sociedade. Cabe destacar que este curso não reutiliza excertos das diretrizes curriculares da Matemática ao tratar dos objetivos e do perfil do egresso.

3.1.2 Distribuição dos saberes docentes

O curso de Licenciatura em Matemática da UFRGS é composto por 39 disciplinas obrigatórias que totalizam 2.580h. A essa carga horária somam-se 60h de disciplinas optativas e 200h de atividades complementares, o que completa a carga horária total do curso em 2.840h, ultrapassando em 40h o mínimo disposto na legislação (2.800h). A distribuição de saberes pode ser observada no gráfico 1.

Gráfico 1: Tipologia de saberes docentes na Licenciatura em Matemática da UFRGS



Fonte: Projeto Político-Pedagógico – 2014.

Em relação ao gráfico acima, podemos realizar alguns apontamentos que auxiliam na descrição da organização das disciplinas obrigatórias dessa licenciatura. Destacamos, inicialmente, que o grupo de Ciências Básicas da Educação, o qual totaliza 4,2% da carga horária do curso, é composto por quatro disciplinas, com 30h cada. Uma trata da Filosofia da Educação, outra da História da Educação e de Processos Pedagógicos. As componentes restantes tratam da Psicologia e Educação. O curso não contempla os saberes relativos à Sociologia da Educação em seu bloco de Ciências Básicas.

O segundo grupo, que aloca os saberes relativos aos sistemas educacionais, à organização escolar, ao currículo e à profissão docente, é composto por duas disciplinas: Educação contemporânea, currículo, didática e planejamento, com 60h, e Organização da Escola Básica I com 30h, totalizando 90h ou 3,2% da carga horária do curso.

O terceiro grupo, por nossa distribuição de disciplinas caracterizado de saberes disciplinares, totaliza 1.080h, ou 38% da carga horária do curso. Configura-se, também, como o maior bloco. Neste grupo estão alocadas as disciplinas que tratam de temas e conteúdos relacionados às áreas do conhecimento matemático. O bloco é composto por 18 disciplinas que apresentam conteúdos das áreas de Álgebra, Aritmética, Geometria, também conteúdos de Matemática Elementar, História da Matemática e Probabilidade.

Saberes experienciais é o quarto bloco, composto, nesta licenciatura, por três disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado, uma com 120h e duas componentes de 150h, o que totaliza 420h ou 14,8% da carga horária do curso, o que atende a legislação vigente. O Estágio I propõe a inserção em espaços educativos com foco na problematização dessas práticas e saberes, na organização curricular do trabalho docente e na realização de ações pedagógicas. Já os Estágios II e III preveem o desenvolvimento de projeto de ensino, no Ensino Fundamental e Médio, respectivamente, envolvendo realidades educativas e as práticas propostas na universidade.

Em relação grupo composto por disciplinas relativas ao tratamento didático-pedagógico dos conteúdos, são oferecidas 4 componentes curriculares. Destas, três são de Laboratório de Ensino (120h cada) e uma disciplina de Educação Matemática e Tecnologia, totalizando 420h, que, por sua vez, corresponde a 14,8% da carga horária total do curso.

Nessa licenciatura, o bloco destinado às disciplinas que tratam de níveis e modalidades, é composto por duas disciplinas de 30h cada (2,1% da carga horária total do curso) que tratam da Língua Brasileira de Sinais, atendendo ao disposto em legislação; e de necessidades educativas especiais.

O bloco de outros saberes é composto por três disciplinas que totalizam 240h ou 8,5% da carga horária do curso. Este bloco inclui os conteúdos de Física Geral (2 disciplinas de 90h cada) e do uso do computador na Matemática elementar com 60h.

Por sua vez, o bloco destinado às disciplinas que tratam de Pesquisa e Trabalho de Conclusão de Curso é composto por três disciplinas, uma que trata da pesquisa em educação matemática, com 60h, uma que trata das tendências na pesquisa (30h) e uma de Trabalho de Conclusão de Curso com 60h. A carga horária total do bloco é de 150h o que corresponde a 5,3% do total do curso.

Em relação às questões ambientais, étnico-raciais, de gêneros e direitos humanos, instituídas pelas Leis n. 11.645/08 e n. 9.795/99, pelos pareceres CNE/CP n. 3/2004 e CNE/CP n. 8/2012 e pela Resolução n. 1/2012, as discussões não estão contempladas no projeto do curso, embora tenha sido elaborado em 2014.

3.2 Licenciatura em Matemática da UFSM

3.2.1 Objetivos do curso e perfil do egresso

A licenciatura em Matemática da UFSM propõe formar profissionais com sólido conhecimento rigoroso-formal e dedutivo da Matemática e de seus fundamentos, bem como de conteúdos pedagógicos que permitam exercer a docência na escola

básica, articulando a Matemática com outras áreas do conhecimento humano.

O documento centra a formação no ensino da disciplina, e, para tanto, o curso propõe estimular a criação de ambientes de aprendizagem propícios ao desenvolvimento das capacidades dos alunos (interpretar, comparar, analisar e generalizar situações). Vê as tecnologias de informação e comunicação como ferramentas para criação de atividades que facilitem o ensinar e o aprender, assim como incentiva a investigação de outras formas materiais que favoreçam o processo. Propõe uma docência crítica, criativa, ética e participativa.

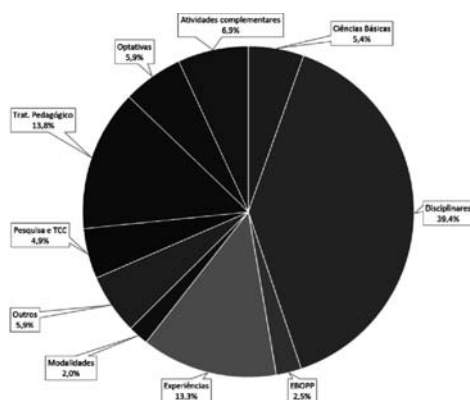
Os objetivos do curso e o perfil do egresso possuem forte “inspiração” nas diretrizes da Matemática, replicando vários excertos, assim como ocorrido com a licenciatura da FURG. No entanto, neste caso a seleção de excertos da legislação somada às escritas próprias do PPP fizeram com que interpretássemos que o Curso de Licenciatura em Matemática da UFSM busca formar um **professor centrado no ensino** da Matemática, que tenha sólida formação disciplinar e capacidade de desenvolver estratégias e criar ambientes de aprendizagem que busquem facilitar seu ensino. Também propõe uma formação humanística com postura investigativa na área da Educação Básica.

3.2.2 Distribuição dos saberes docentes

A licenciatura em Matemática da UFSM possui 35 disciplinas obrigatórias, que totalizam 2.655 horas. Dentro destas disciplinas encontram-se os estágios supervisionados, que totalizam 405 horas. Além dessas 2.655 horas, o curso oferta 180 horas de disciplinas optativas e 210 horas de atividades complementares, totalizando 3.045 horas. Ou seja, no que diz respeito às cargas horárias obrigatórias totais e referentes aos estágios supervisionados, a licenciatura em Matemática da UFSM está de acordo com o previsto em legislação.

O gráfico a seguir representa a distribuição de saberes deste curso nas supracitadas categorias de análise:

Gráfico 2: Tipologia de saberes docentes na Licenciatura em Matemática da UFSM



Fonte: Projeto Político-Pedagógico – 2013.

As 35 disciplinas obrigatórias desse curso foram categorizadas de acordo com a seguinte tipologia de saberes: a respeito da categoria de Ciências Básicas da Educação, esta é composta por duas disciplinas. Uma apresenta os Fundamentos Históricos, Filosóficos e Sociológicos da Educação, e possui 75h; a outra trata das premissas psicológicas da Educação e possui 90 horas. Não estão incluídos neste bloco os saberes relativos à Filosofia da Educação.

A segunda categoria conta com uma disciplina de 75h, que apresenta elementos de gestão e de políticas na Educação Básica.

Assim como nas demais licenciaturas estudadas, a categoria com maior número de disciplinas é a de saberes disciplinares. Neste caso, possui 17 disciplinas, que somadas contabilizam 1.200h ou 39,4% da carga horária total do curso.

A categoria de saberes experienciais é composta pelas duas disciplinas de estágio, com a carga horária de 210 horas para o estágio em Ensino Fundamental e 195 horas para o estágio em Ensino Médio.

420 horas são destinadas ao tratamento didático-pedagógico dos conteúdos. São duas disciplinas de didática com 60 horas

cada; duas disciplinas sobre Educação Matemática, com 90 horas cada; e duas disciplinas que apresentam o uso de recursos tecnológicos para o ensino de Matemática, com 60 horas cada.

A categoria de Níveis e Modalidades apresenta uma disciplina que trata da Língua Brasileira de Sinais, com 60 horas, atendendo a legislação específica. A categoria de “outros saberes” traz três disciplinas que somam 180 horas, duas da área de Física, com 60 horas cada, e uma disciplina que aborda conteúdos de Matemática Financeira, também de 60 horas.

A categoria de Pesquisa e TCC possui três disciplinas e 150 horas. É formada por duas disciplinas sobre o Trabalho de Conclusão de Curso, com 30 e 60 horas, e por uma disciplina de 60 horas que aborda metodologias da pesquisa em Educação.

Em relação às questões ambientais, étnico-raciais, de gêneros e direitos humanos, instituídas pelas leis n. 11.645/08 e n. 9.795/99, pelos pareceres CNE/CP n. 3/2004 e CNE/CP n. 8/2012 e pela Resolução n. 1/2012, as discussões não estão contempladas no projeto do curso, embora tenha sido elaborado em 2013.

3.3 Licenciatura em Matemática da FURG

3.3.1 Objetivos do curso e perfil do egresso

Em relação aos excertos do PPP do curso de Licenciatura em Matemática da FURG, destaca-se inicialmente que a categoria perfil do egresso do banco de dados é constituída por um único parágrafo. Neste, chama a atenção o fato de que o curso prioriza a formação multidisciplinar.

Os objetivos do curso preveem que o docente formado deva ser capaz de “potencializar situações favoráveis ao aprendizado da Matemática” (FURG, 2011, p. 7), elaborar propostas que facilitem a relação de ensino-aprendizagem da Matemática na Educação Básica e desenvolver estratégias de ensino que favoreçam os educandos. Essas proposições estão de acordo com as diretrizes das licenciaturas em Matemática, que indicam que os profes-

sores egressos combatam os preconceitos e o elitismo na aprendizagem em Matemática.

Neste PPP, existe uma seção denominada “Perfil desejável do ingressante”. Interessante perceber que, ao mesmo tempo em que o curso propõe uma quebra de preconceitos em relação à aprendizagem de Matemática, prevê como uma das características desejáveis aos ingressantes o fato de gostarem de Matemática.

Ainda em relação aos objetivos do curso, o texto possui excertos que apontam que a formação deve possuir saberes científicos e humanísticos e que o professor deve pesquisar sua prática com vistas a garantir a formação continuada. Quando define competências e habilidades que os futuros licenciados devem ter, a formulação no documento replica boa parte das diretrizes de Licenciatura em Matemática. Aponta a um docente adequado ao uso das novas tecnologias, dedicado à formação continuada e capaz de criar e resolver situações problemas que envolvam conhecimentos matemáticos. Prevê, também, a contribuição do professor na construção de processos de ensino-aprendizagem.

Em suma, os excertos selecionados deste PPP parecem indicar um docente que seja capaz de refletir e pesquisar sobre sua própria prática e que priorize a formação continuada.

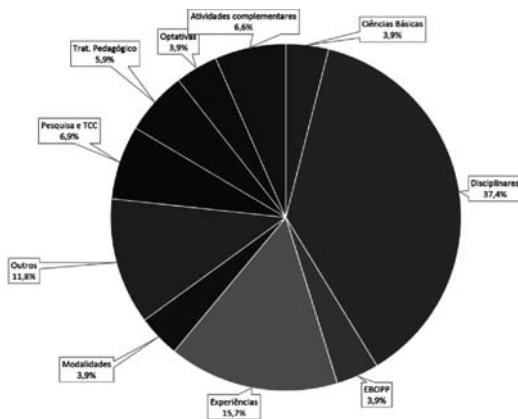
Interpretamos que o Curso de Matemática da FURG tem como marca principal a formação de um **Professor multifuncional**, que seja capaz de lidar com questões relacionadas aos conteúdos específicos da área (ter domínio de conteúdos e desenvolver técnicas e recursos para facilitar a aprendizagem, integrando saberes multidisciplinares), levando em consideração o papel social do professor, trabalhando com projetos coletivos dentro da escola e compreendendo a formação docente como um processo contínuo e autônomo, a partir da pesquisa de sua prática.

3.3.2 Distribuição dos saberes docentes

A licenciatura em Matemática da FURG apresenta carga horária total de 3.050 horas distribuídas em 39 disciplinas obriga-

tórias, que somam 2.730 horas, 120 horas de disciplinas optativas e 200 de atividades complementares. Inserem-se dentro dessa carga horária de disciplinas obrigatórias 480 horas de estágio e duas disciplinas que abordam a Língua Brasileira de Sinais, o que faz com que o curso, nestes parâmetros, atenda a legislação. A distribuição de saberes pode ser observada no gráfico 3.

Gráfico 3: Tipologia de saberes docentes na Licenciatura em Matemática da FURG



Fonte: Projeto Político-Pedagógico – 2011.

As 39 disciplinas obrigatórias foram categorizadas de acordo com tipologia de saberes adotada em pesquisa. São três disciplinas que compõem a categoria de Ciências Básicas da Educação: uma trata dos elementos filosóficos da Educação, com 30 horas; outra, dos elementos sociológicos da Educação, também com 30 horas. A disciplina restante destina-se à Psicologia da Educação, e possui 60 horas.

A segunda categoria possui duas disciplinas e, assim como a anterior, 120 horas. Uma disciplina trata das políticas públicas na Educação, com 60 horas. A restante, trata de elementos relativos à profissão docente e ao currículo, e também possui 60 horas.

Seguindo o mesmo movimento encontrado nas demais licenciaturas em Matemática, a categoria de saberes disciplinares é a que possui maior carga horária e disciplinas. Neste caso, são 19 disciplinas e 1.140 horas, ou 37,4%.

A categoria de saberes experienciais é composta por duas disciplinas de estágio, de 240 horas cada, totalizando 480 horas. No Estágio I são desenvolvidas pesquisa do contexto e da organização administrativa e ações educativas nos anos finais do Ensino Fundamental, e no Estágio II, estudo e análise de pressupostos teóricos, levantamento e análise de implicações subjacentes ao trabalho docente e as situações de ensino-aprendizagem da Matemática no Ensino Médio. A carga horária das componentes de estágio corresponde a 15,7% do curso.

Três disciplinas destinam-se ao trato didático-pedagógico dos conteúdos; duas de Educação Matemática, de 60 horas cada; e uma que trata de tecnologias voltadas à Educação Matemática, também de 60 horas. Essa categoria representa 5,9% da carga horária total do curso.

A categoria de níveis e modalidades possui duas disciplinas de 60 horas cada, totalizando 120 horas. Ambas se destinam ao estudo da Língua Brasileira de Sinais. O bloco corresponde a 3,9% do total do curso.

Seis disciplinas foram categorizadas em “Outros Saberes”, cada uma possuindo 60 horas. Assim, essa categoria soma 360 horas ou 11,8% da carga horária total do curso. Possui disciplinas da área de Física, produção textual, *softwares*, Matemática Financeira e análise exploratória de dados.

A última categoria, pesquisa e TCC, é composta por duas disciplinas destinadas ao Trabalho de Conclusão de Curso, que possuem 90 e 120 horas.

Em relação às discussões ambientais, étnico-raciais, de gêneros e direitos humanos, instituídas pelas leis n. 11.645/08 e n. 9.795/99, pelos pareceres CNE/CP n. 3/2004 e CNE/CP n. 8/2012 e pela Resolução n. 1/2012, estas, segundo o PP do curso, serão tratadas na componente curricular “Educação Matemática I”.

3.4 Licenciatura em Matemática da Universidade Federal de Pelotas (UFPel)

3.4.1 *Objetivos do curso e perfil do egresso*

O Curso de Licenciatura em Matemática da UFPel se instituiu a partir de uma necessidade regional de formar professores de Matemática para trabalhar na Escola Básica, visando uma necessidade crescente de docentes habilitados no município de Pelotas e metade sul do Estado do RS. O PPP do curso indica o ensino e a extensão como possibilidade de vivência crítica da realidade do Ensino Básico. Neste sentido, propõe oferecer uma grande quantidade de situações nas quais os alunos estarão em exercício do magistério sob orientação de professores da universidade, de maneira a formar um profissional responsável e competente, partícipe da melhoria da qualidade de ensino de sua região. Propõe, também, uma formação com sólido embasamento conceitual, tanto técnico quanto didático-pedagógico, como forma de possibilitar o pensar sobre a prática, a autonomia do aprender e se adaptar, tanto ao ambiente escolar como a outros altamente competitivos, nos quais o raciocínio abstrato é uma ferramenta indispensável.

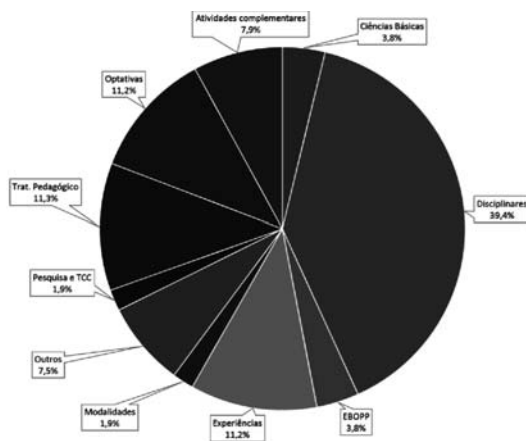
A relação teoria-prática, como princípio educativo, foca no planejamento e na diversificação de ações/práticas pedagógicas e tecnológicas, atendendo às diferenças e considerando as aprendizagens, perfil e bagagem cultural dos alunos, entendendo, assim, o estudante como sujeito na construção do conhecimento.

Desse modo, a formação proposta pelo PPP leva a um professor vinculado a um **conceito de uma docência focada no espaço da sala de aula**. Que seja crítico, com ênfase nos preceitos construtivistas (partir do conhecimento do aluno, levar em consideração faixa etária a partir de discussões da Psicologia da Educação). Professor com amplo domínio de conteúdos matemáticos, que o torna capaz de aplicar o raciocínio lógico matemático em diferentes situações. Apto à utilização de novas tecnologias, seja para processos de ensino-aprendizagem ou formação continuada e ativo na produção e organização de currículos e materiais didáticos.

3.4.2 Distribuição dos saberes docentes

O curso é composto por 37 disciplinas obrigatórias que totalizam 2.445h. A essa carga horária somam-se 340h de disciplinas optativas e 240h de atividades complementares, o que completa a carga horária total do curso em 3.025h, ultrapassando em 225h o mínimo disposto na legislação (2.800h). A distribuição de saberes pode ser observada no gráfico 4.

Gráfico 4: Tipologia de saberes docentes na Licenciatura em Matemática da UFPel



Fonte: Projeto Político-Pedagógico – 2010.

Destacamos, inicialmente, que o grupo de Ciências Básicas da Educação, o qual totaliza 3,8% da carga horária do curso, é composto por uma disciplina de Fundamentos Psicológicos da Educação, com 57h, e outra que condensa os Fundamentos Sociológicos, Históricos e Filosóficos da Educação, com a mesma carga horária.

O segundo grupo aloca saberes relativos aos sistemas educacionais, à organização escolar, ao currículo e à profissão docente. É composto por duas disciplinas que tratam da organização da educação brasileira e de políticas públicas e da Teoria e

Prática Pedagógica, com 57h cada, totalizando 3,8% do curso ou 114h.

O terceiro grupo foi caracterizado de Saberes Disciplinares, que totaliza 1.194h, ou 39,4% da carga horária do curso, configurando-se como o maior bloco em todos os cursos estudados na pesquisa. Neste grupo estão alocadas as disciplinas que tratam de temas e conteúdos relacionados às áreas do conhecimento matemático. Esse bloco é composto por 17 disciplinas que apresentam conteúdos das áreas de Álgebra, Aritmética, Geometria, aspectos de Lógica e História da Matemática.

Saberes Experienciais é o quarto bloco, composto por duas disciplinas de estágio e duas de trabalho de campo, caracterizado como um pré-estágio. Essas disciplinas são divididas de modo que sejam apresentados separadamente os conteúdos direcionados aos anos finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio. Esse grupo totaliza 11,2% da carga horária total do curso, ou 340h, o que não atende a legislação vigente, que prevê um mínimo de 400h destinadas aos estágios supervisionados.

Em relação ao grupo composto por disciplinas relativas ao tratamento didático-pedagógico dos conteúdos, são oferecidas três disciplinas de Laboratório de Ensino de Matemática, duas de Instrumentação para o ensino da disciplina e uma de Tecnologias direcionadas ao ensino da Matemática. Cada disciplina possui 57h, totalizando 342h, que por sua vez, correspondem a 11,3% da carga horária total do curso.

Nessa licenciatura, o bloco destinado às disciplinas que tratam de níveis e modalidades, é composto por uma disciplina de 57h (1,9% da carga horária total do curso) que trata da Língua Brasileira de Sinais, atendendo ao disposto em legislação.

O bloco de outros saberes privilegia a área de Física, com três disciplinas de 57h cada. É composto, também, por uma disciplina de linguagem de programação, com 57h. Ao todo, o bloco representa 7,5% da carga horária total do curso ou 228h.

Por sua vez, o bloco destinado às disciplinas que tratam de Pesquisa e Trabalho de Conclusão de Curso é composto por

uma disciplina de Iniciação à pesquisa no ensino de Matemática, com 57h.

3.5 Licenciatura em Matemática da UNIPAMPA – Bagé

3.5.1 *Objetivos do curso e perfil do egresso*

A licenciatura em Matemática da UNIPAMPA sediada em Bagé nasce da necessidade de suprir o déficit de professores para atuar em séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, atendendo especialmente às demandas da sociedade na região da campanha.

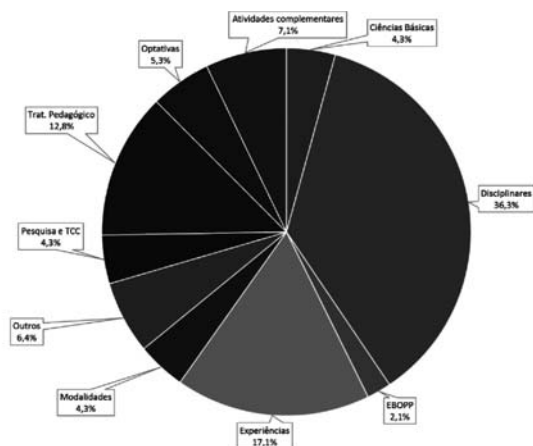
Propõe uma educação generalista, humanista e comprometida com a ética e o direito à vida, formando profissionais conscientes e capazes de promover as potencialidades humanas e de proporcionar a seus alunos condições para que acompanhem as exigências do mundo atual. Para tanto, utiliza-se dos pressupostos da Psicologia como forma de compreender e potencializar o processo de desenvolvimento e aprendizagem do educando, em cada faixa etária.

Boa parte dos excertos selecionados são dedicados a enfatizar a necessidade de que o docente em formação possua amplo domínio sobre conteúdos matemáticos. Essa ênfase fez com que interpretássemos que o curso visa formar um professor **centrado em conhecimentos matemáticos e suas aplicabilidades**. O PPP menciona que o egresso deve ter conhecimento matemático não trivial, domínio dos conteúdos e dos raciocínios matemáticos e habilidade de realizar operações matemáticas diversas. Deve ser um docente que esteja preparado para analisar e transformar os ambientes escolares e que seja consciente de seu papel ético na sociedade, apto para prosseguir com sua formação a partir da reflexão sobre a sua própria prática.

3.4.2 Distribuição dos saberes docentes

O curso de Licenciatura em Matemática da UNIPAMPA, campus Bagé é composto por 37 disciplinas obrigatórias que totalizam 2.520h. A essa carga horária somam-se 150h de disciplinas optativas e 200h de atividades complementares, o que completa a carga horária total do curso em 2.684h, ultrapassando em 10h o mínimo disposto na legislação (2.800h). A distribuição de saberes pode ser observada no gráfico 5.

Gráfico 5: Tipologia de saberes docentes na Licenciatura em Matemática da UNIPAMPA – Bagé



Fonte: Projeto Político-Pedagógico – 2010.

Em relação ao gráfico acima, podemos realizar alguns apontamentos que auxiliam na descrição da organização das disciplinas obrigatórias dessa licenciatura. Destacamos, inicialmente, que o grupo de Ciências Básicas da Educação, o qual totaliza 4,3% da carga horária do curso, é composto por uma disciplina de História da Educação Brasileira, com 60h, e outra de Psicologia e Educação, com a mesma carga horária. O curso não contempla os saberes relativos à Sociologia e à Filosofia da Educação em seu bloco de Ciências Básicas.

O segundo grupo, que aloca os saberes relativos aos sistemas educacionais, à organização escolar, ao currículo e à profissão docente, é composto por apenas uma disciplina de 60h, totalizando 2,1%. A disciplina desse grupo trata sobre Políticas Públicas Educacionais no contexto brasileiro.

O terceiro grupo, por nossa distribuição de disciplinas, caracterizado de Saberes Disciplinares, totaliza 1.020h, ou 36,3% da carga horária do curso. Configura-se, também, como o maior bloco. Neste grupo estão alocadas as disciplinas que tratam de temas e conteúdos relacionados às áreas do conhecimento matemático. O bloco é composto por 17 disciplinas com 60h cada, que apresentam conteúdos das áreas de Álgebra, Aritmética, Geometria, Matemática Elementar, aspectos de Lógica e Probabilidade e Estatística. Não observamos em nenhum dos blocos relacionados aos saberes a disciplina de História da Matemática.

Saberes Experienciais é o quarto bloco, composto, nesta licenciatura, por quatro disciplinas que contemplam a observação na e da escola, um estágio de práticas interdisciplinares – disciplina de investigação em espaços formais e não formais de ensino que contempla visitas de caráter técnico quanto à realização de oficinas interdisciplinares, microaulas ou aplicação de projetos de ensino, com 90h cada. Nos Saberes Experienciais também estão alocados os estágios no Ensino Fundamental e Médio, com 150h cada. Esse grupo totaliza 17,1% da carga horária total do curso, ou 480h, atendendo a legislação vigente.

Em relação ao grupo composto por disciplinas relativas ao tratamento didático-pedagógico dos conteúdos, são oferecidas duas disciplinas de Laboratório de Ensino, duas de instrumentação para o ensino, uma de *softwares* na aprendizagem da Matemática e um Seminário de Matemática. Cada disciplina possui 60h, totalizando 360h, que por sua vez, correspondem a 12,8% da carga horária total do curso.

Nessa licenciatura, o bloco destinado às disciplinas que tratam de níveis e modalidades, é composto por duas disciplinas de 60h cada (4,3% da carga horária total do curso) que tratam, res-

pectivamente, da Língua Brasileira de Sinais, atendendo ao disposto em legislação; e educação inclusiva.

O bloco de Outros Saberes privilegia a área de Física, com 2 disciplinas de 60h cada. Possui, também, uma disciplina de 60h que trata de Matemática Financeira. Ao todo, o bloco representa 6,4% da carga horária total do curso ou 180h.

Por sua vez, o bloco destinado às disciplinas que tratam de Pesquisa e Trabalho de Conclusão de Curso é composto por duas disciplinas de Trabalho de Conclusão, com 120h. A primeira, destinada à elaboração de projeto de pesquisa nas áreas do curso (Matemática ou Educação Matemática), e a segunda, de elaboração de trabalho acadêmico, apresentação e defesa pública. O bloco totaliza 4,3% da carga horária do curso.

Em relação às questões ambientais, étnico-raciais, de gêneros e direitos humanos, instituídas pelas leis n. 11.645/08 e n. 9.795/99, pelos pareceres CNE/CP n. 3/2004 e CNE/CP n. 8/2012 e pela Resolução n. 1/2012, as discussões estão contempladas no projeto do curso, nas componentes de Laboratório de Ensino Fundamental e Ensino Médio e nas disciplinas de Estágio, por nós organizadas no bloco dos Saberes Experienciais.

3.6 Licenciatura em Matemática da UNIPAMPA – Itaqui

3.6.1 Objetivos do curso e perfil do egresso

Os excertos categorizados em objetivos deste PPP definem a contribuição para a região do Pampa como uma das principais metas da universidade e de seus cursos. O curso pretende auxiliar na construção de uma identidade regional e combater a carência de professores na área, a partir da formação de professores que sejam cidadãos educadores com capacidade de resolver problemas em voga na sociedade.

Os excertos deste PPP destacam-se em relação aos demais por não enfatizarem o conhecimento matemático, mas, sim, uma formação que priorize as potencialidades humanas, através de

ações diversas, como a participação em escolas da Educação Básica com projetos de extensão ou formação continuada que objetivam uma melhoria na qualidade da educação regional.

De acordo com o documento, o curso pretende desenvolver nos licenciandos habilidades diversas para enfrentar os problemas do cotidiano e “formar cidadãos educadores, que contribuam no desenvolvimento sustentável e das novas tecnologias, da globalização da economia e da integração regional, mantendo-se cientes de sua responsabilidade para a construção de um mundo melhor e mais justo para todos” (UNIPAMPA, 2014, p.15). Mesmo no momento em que aponta para a necessidade de ter-se amplo conhecimento matemático, o PPP indica que tal conhecimento deve servir para possibilitar ações críticas e de participação docente, de forma mais ampla, em seu local de trabalho.

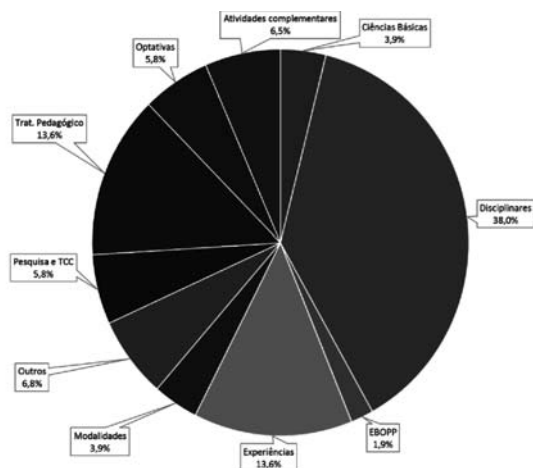
Em relação à categoria perfil do egresso, percebe-se que, em consonância com os objetivos deste curso, as características indicadas não são de um professor especialmente capaz de conhecer e aplicar conteúdos matemáticos, mas que possua “conhecimento no âmbito generalista e humanista, isto é, com autonomia intelectual, com consciência reflexiva, crítica e solidária; passível de diagnosticar e amenizar os problemas educacionais contemporâneos regionais e nacionais” (UNIPAMPA, 2014, p. 25).

Em determinados momentos, aparentemente o texto do documento equipara a necessidade de conhecer os conteúdos matemáticos à de conhecer elementos de outras áreas de formação, como Pedagogia, História, Psicologia e Filosofia. Categorizamos este professor como vinculado a um **conceito mais amplo de docência, capaz de atuar eticamente na sociedade, contribuir para o desenvolvimento regional**, para a organização de sua área de atuação, com amplo domínio de diversos conteúdos (Matemática, Didática, Filosofia, Psicologia, História, Tecnologias na Educação) e autonomia para dar prosseguimento a sua formação, que deve ser de âmbito humanista e generalista.

3.6.2 Distribuição dos saberes docentes

O curso é composto por 43 disciplinas obrigatórias que totalizam 2.700h. A essa carga horária somam-se 180h de disciplinas optativas e 200h de atividades complementares, o que completa a carga horária total do curso em 3.080h, ultrapassando em 280h o mínimo disposto na legislação (2.800h). A distribuição de saberes pode ser observada no gráfico 6.

Gráfico 6: Tipologia de saberes docentes na Licenciatura em Matemática da UNIPAMPA-Itaqui



Fonte: Projeto Político-Pedagógico – 2014.

Destacamos, inicialmente, que o grupo de Ciências Básicas da Educação, o qual totaliza 3,9% da carga horária do curso, é composto por uma disciplina de Filosofia da Educação, com 60h, e outra de Psicologia e Educação, com a mesma carga horária. O curso não contempla os saberes relativos à Sociologia e à História da Educação.

O segundo grupo, que aloca os saberes relativos aos sistemas educacionais, à organização escolar, ao currículo e à profis-

são docente, é composto por uma disciplina de 60h, que trata sobre Políticas Públicas Educacionais, totalizando 1,9%.

O terceiro grupo, caracterizado de Saberes Disciplinares, totaliza 1.170h, ou 38% da carga horária do curso e se configura como o maior bloco. Neste grupo estão alocadas as disciplinas que tratam de temas e conteúdos relacionados às áreas do conhecimento matemático. O bloco é composto por 20 disciplinas que apresentam conteúdos das áreas de Álgebra, Aritmética, Geometria, Matemática Elementar, aspectos de Lógica, e uma disciplina não comum nos cursos observados, Desenho Geométrico.

Saberes Experienciais é o quarto bloco, composto, nesta licenciatura, por quatro disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado, cada uma com 105h, o que totaliza 420h ou 13,6% da carga horária do curso. O Estágio I, trata de estudo teórico-analítico dos recursos didáticos e tecnológicos disponíveis para o ensino e a aprendizagem da Matemática e de análise das questões relacionadas à inserção no campo de estágio. Planeja, executa e avalia Sequências de Ensino envolvendo recursos didáticos e tecnológicos. O segundo componente trata de estudo teórico-analítico dos aspectos relacionados à Educação de Jovens e Adultos e à Educação Inclusiva. Também discute o planejamento, a execução e a avaliação das Sequências de Ensino envolvendo conceitos matemáticos para alunos de modalidades diferenciadas. As terceira e quarta componente Estágio III e IV são divididas de modo que sejam apresentados separadamente os conteúdos direcionados aos anos finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio com planejamento, execução e avaliação das Sequências de Ensino envolvendo conceitos matemáticos explorados nos dois níveis de ensino. No total, esta categoria representa 13,6% da carga horária do curso, ou 420h, o que atende a legislação vigente.

Em relação ao grupo composto por disciplinas relativas ao tratamento didático-pedagógico dos conteúdos, são oferecidas 7 componentes curriculares. Destas, quatro são de Laboratório de Ensino, uma disciplina de Didática, uma de Informática na Educação Básica e um Seminário de Matemática que trata do estudo

e da análise crítica das tendências em Educação Matemática. Cada disciplina possui 60h, totalizando 420h, que por sua vez, corresponde a 13,6% da carga horária total do curso.

Nessa licenciatura, o bloco destinado às disciplinas que tratam de níveis e modalidades, é composto por duas disciplinas de 60h cada (3,9% da carga horária total do curso) que tratam, respectivamente, da Língua Brasileira de Sinais e seminários de Educação Inclusiva.

O bloco de Outros Saberes é composto por quatro disciplinas que totalizam 210h ou 6,8% da carga horária do curso. Este bloco inclui os conteúdos de Física Experimental, Algoritmo e Programação, Estatística e Probabilidade e Matemática Financeira.

Por sua vez, o bloco destinado às disciplinas que tratam de Pesquisa e Trabalho de Conclusão de Curso é composto por três disciplinas, uma que trata da metodologia da pesquisa científica, destinada à elaboração de projeto de pesquisa nas áreas do curso (Matemática ou Educação Matemática) com 60h, e duas de Trabalho de Conclusão que somam 120h, tratando do desenvolvimento de pesquisa científica, elaboração de uma monografia com apresentação a uma banca examinadora. A carga horária total do bloco é de 180h o que corresponde a 5,8% do total de disciplinas do curso.

4 Considerações finais

A partir da análise dos excertos selecionados nas categorias *Objetivos do curso* e *Perfil do egresso* de seis PPPs que regulam nove Licenciaturas em Matemática dispostas no banco de dados, podemos considerar as seguintes características desejáveis como preponderantes aos professores de Matemática.

Os cursos vêm preconizando que o egresso desempenhe de forma crítica e ética seu papel de agente transformador da sociedade: facilite ou oriente o processo de potencialização das capacidades humanas para que, desta forma, seus futuros alunos tornem-se mais adaptados (ou com maior capacidade de adaptação)

às exigências da vida contemporânea. Frequentemente o professor é descrito como agente que deve ser consciente dessa capacidade de alterar o (ou parte do) tecido social. Futuramente, deverá fomentar em seus discentes (e em si mesmo) a capacidade de detectar e resolver, *criativamente*, problemas (ou situações problemas).

É recorrente a ênfase na necessidade de que o egresso possua *amplo domínio* sobre os conteúdos matemáticos. A essa característica, de forma frequente, é atribuída a necessidade de extrapolar os conhecimentos matemáticos básicos, triviais. Destaca-se também a presença, em três desses cursos (UFPeL e UNIPAMPA – Bagé e Itaqui), da afirmação de que há carência de professores de Matemática, como forma de justificar e/ou atribuir importância à formação docente nesta área. Boa parte desses cursos (UFPeL, UFSM, UNIPAMPA – Bagé e Itaqui) objetivam, também, formar profissionais aptos a ingressar em programas de pós-graduação. Há também forte presença de excertos que apontam à necessidade de que os docentes estejam familiarizados com tecnologias e suas possíveis utilizações para o ensino de Matemática ou para situações cotidianas (somente a licenciatura da UNIPAMPA de Bagé não aponta essa necessidade).

Dentre os cursos estudados, alguns casos merecem destaque. O Curso de Licenciatura em Matemática da UNIPAMPA, sediado no município de Itaqui, possui um PPP diferenciado. A partir do documento, o curso prioriza conhecimentos e habilidades diversificadas e considera que os conhecimentos (matemáticos e de outras áreas) devem servir de base para uma atuação mais crítica e transformadora da sociedade por parte do docente. O docente formado neste curso foi categorizado como polivalente, por acumular diversas funções dentro e fora do ambiente escolar. Todavia, destaca-se a forte marca desta licenciatura na formação de um docente que atue eticamente na sociedade, sendo capaz de resolver problemas locais e regionais. Pretendem-se professores que atuem como “cidadãos educadores, que contribuam no desenvolvimento sustentável e das novas tecnologias, da globalização da economia e da integração regional,

mantendo-se cientes de sua responsabilidade para a construção de um mundo melhor e mais justo para todos” (UNIPAMPA, 2014, p.15).

No curso da UFSM existe um fator potente diferente: a utilização do termo profissional é apontada em várias situações e, ao mesmo tempo, a expressão professor é pouco citada. Estas problemáticas apontadas possibilitam movimentar o pensamento em direção à suspeita da utilização do termo *formar profissionais* estar relacionada a uma formação destinada também a outras áreas de atuação. Essa questão, saltou aos olhos, pois o curso, quando ao apontar objetivos e caracterizar o perfil dos egressos, não menciona, em muitos casos, a relação com a escola.

Foi possível verificar, também, nos cursos pesquisados, que a formação continuada, seja em cursos extracurriculares ou através de contatos com pesquisa, é elencada como forma eficaz de manter-se atualizado e dar conta dos problemas que envolvem o campo da Matemática, seja em pesquisas relacionadas ao seu ensino ou outras possibilidades de atuação. Neste sentido, aponta-se para a noção de um indivíduo-matemático que utiliza o que aprendeu na formação universitária, mas que busca também a formação permanente em outras esferas e que projeta em seus alunos a capacidade de lidar com diversos problemas.

As características elencadas até aqui objetivam a produção de indivíduos preparados para atuar profissionalmente nesta sociedade complexa, em que o mundo do trabalho (seja ele acadêmico ou não) vem sendo pautado pela flexibilidade. Pretende-se que o profissional compreenda a Matemática como uma disciplina que deve funcionar em interação com outras e que, juntamente com o professor/profissional, possui uma relevância social potente na formação da cidadania.

De modo geral, é possível agrupar os cursos, de acordo com os excertos das categorias perfil do egresso e objetivos do curso, em dois grandes grupos, conforme discursos que interpretamos nas fontes. No primeiro grupo de discursos estão os cursos da UFRGS, UFPel, UFSM e UNIPAMPA – Bagé, que defendem a

formação de um profissional preocupado com o espaço da sala de aula, em alguns casos com ênfase no domínio dos conteúdos matemáticos, em outros, com ênfase no ensino desses conteúdos. No outro, os Cursos de Licenciatura em Matemática da FURG e da UNIPAMPA – Itaqui, que tendem à formação de profissionais alinhados a um conceito de docência mais ampla, nos quais é manifestado o desejo que esses profissionais, para além das relações de ensino-aprendizagens ocorridas no espaço de aula, atuem como sujeitos éticos na comunidade e/ou sejam capazes de desempenhar múltiplas tarefas no ambiente escolar.

Com base na categorização de saberes apresentados no início do texto e em conceitos de política como texto e discurso, apresentamos a análise de cursos de cada um desses grupos. Ao analisar as disciplinas obrigatórias ofertadas por esses cursos e categorizá-las em tipologia de saberes docentes, não foi possível mantermos a mesma distinção apresentada acima entre os cursos: a disposição das disciplinas obrigatórias na tipologia de saberes docentes é semelhante. A divisão percentual de carga horária entre as categorias utilizadas, grosso modo, obedece a um mesmo padrão em todas as licenciaturas estudadas, e os desvios não parecem ser justificados pelos textos dos PPPs.

Assim, podemos inferir que, no decorrer dos PPPs, os discursos presentes na descrição das licenciaturas não são condizentes com a distribuição temporal das disciplinas obrigatórias, a partir da análise realizada em ementas, programas e bibliografias das mesmas. Uma das nossas hipóteses de pesquisa é que o espaço de escrita do PPP seja um campo menos disputado e, portanto, mais aberto a diferentes visões de egressos. No entanto, ao serem decididas as disciplinas obrigatórias ofertadas, entram em disputa outros sujeitos/discursos e, neste caso, parece que a tradição da área de ensino, presente também nos discursos da legislação específica da licenciatura, deseja a formação de um profissional pragmático e cientificista, com forte domínio dos conteúdos matemáticos.

Referências

Avelar, Marina. Entrevista com Stephen J. Ball: Uma Análise de sua Contribuição para a Pesquisa em Política Educacional. *Education Policy Analysis Archives*, 2016.

BALL, Stephen. What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. In: BALL, Stephan. *Education reform: a critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press, 1994. p. 14-27.

GATTI, Bernardete; NUNES, Marina Muniz (Orgs.). *Formação de professores para o Ensino Fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas*. São Paulo: Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas, 2009.

GUIZZO, Bianca Salazar; KRZIMINSKI, Clarissa de Oliveira; OLIVEIRA, Dora Lúcia Leidens Correa de. O software QSR NVIVO 2.0 na análise qualitativa de dados. Ferramenta para a pesquisa em Ciências Humanas e Saúde. *Revista Gaúcha de Enfermagem*, Porto Alegre, p. 53-70, abr. 2003.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. *Teorias de Currículo*. V. 1. São Paulo: Cortez, 2011.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma Contribuição para a Análise de Políticas Educacionais. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor. *Nuances – Revista Eletrônica do Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia e do Departamento de Educação da Universidade Estadual Paulista*. São Paulo, n. 104, p. 45-61, set. 1997.

SHIROMA, Eneida; CAMPOS, Roselane; GARCIA, Rosalba. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez. 2005.

SCHULMAN, L. S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, Harvard, 57 (1), 1987, p. 1-22.

TARDIF, Maurice. Os professores diante do saber: esboço de uma problemática do saber docente. In: TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. *Matemática-Licenciatura Projeto Político-Pedagógico do curso*. Itaquí, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. *Matemática Projeto Pedagógico de Curso*. Bagé, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS. *Projeto Pedagógico Licenciatura em Matemática (Noturno)*. Pelotas, 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE. *Projeto Político-Pedagógico Curso de Licenciatura em Matemática*. Rio Grande, 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. *Projeto Pedagógico do Curso de Matemática*. Porto Alegre, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. *Projeto Pedagógico de Curso. Curso de Matemática – Licenciatura (Diurno)*. Santa Maria, 2013.

A docência tem sido um terreno de bastante fecundidade nas pesquisas em educação e no campo do currículo, especialmente das políticas intensificadas desde os anos 1990 no Brasil. Ao longo desse tempo, alguns trabalhos vêm se destacando ao problematizar questões da formação que trazem implicações para o trabalho docente. A obra *Currículos e profissões docentes: licenciaturas em Pedagogia e Matemática em universidades públicas gaúchas*, organizado por Maria Manuela Alves Garcia, Mara Rejane Vieira Osório e Márcia Souza da Fonseca se destaca como uma dessas produções que nos provocam a pensar a partir de experiências curriculares locais, no âmbito das universidades públicas gaúchas dimensões outras como a global, regional, nacional, e de outros locais (estados). O Grupo de Estudos sobre Docência e Educação Básica: Currículo, Políticas e Profissionalização Docente (GEDEB), Grupo de Pesquisa da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), orientado por perspectivas discursivas pós-estruturais para pensar os currículos e suas políticas, nos convida e instiga a conhecer e pensar como “saberes e experiências apontam para formas mais restritas ou ampliadas de profissionalismo e profissionalidade dos professores e das professoras da Educação Básica” (p. 10). No contexto atual em que o espaço público de formação, pesquisa e extensão das universidades e o trabalho dos professores da escola básica têm sido posto em xeque, *Currículos e profissões docentes: licenciaturas em Pedagogia e Matemática em universidades públicas gaúchas* é uma obra de fundamental leitura para nos fazer acompanhar em nossas investigações e aulas.

Rosanne Evangelista Dias

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ.
Líder do Grupo de Pesquisa do CNPq Políticas de Currículo e Docência



ISBN 978-65-86578-03-4

