

## Uma História da Formação de Professores que Ensinam Matemática no Brasil

Flávia Cristina Gomes Flugge<sup>121</sup>

Heloisa da Silva<sup>122</sup>

### RESUMO

Este texto tem o interesse de apresentar um breve estudo histórico sobre a formação de professores que ensinam matemática no Brasil, a partir do reconhecimento do curso de Pedagogia em 1939, até 2006, quando houve a liberação do pedagogo na atuação no ensino nos anos iniciais. Por meio deste estudo notou-se que cada região brasileira apresenta suas singularidades frente às legislações, como também que, desde o reconhecimento do curso de Pedagogia como curso superior de ensino, este passou por consecutivas transformações, apontando uma descontinuidade em sua identidade como curso para o campo de atuação profissional. Porém, nota-se ainda que ele tem sido visto como uma proposta de saber que se refere à problemática educativa.

### 1. Introdução

A formação de professores de Matemática no Brasil tem sido o foco de vários estudos realizados pelo Grupo de História Oral e Educação Matemática – GHOEM<sup>123</sup>, por meio do projeto de maior extensão chamado Mapeamento da Formação e Atuação de Professores de Matemática no Brasil.

As discussões e análises das pesquisas que se inserem neste Projeto Mapeamento, formaram/formam um arsenal de histórias, representadas por lugares, abordagens, autores, aspectos e períodos diversos, que tem contribuído para os entendimentos sobre a forma como se deram ou tem se dado a formação de professores e atuação destes profissionais que ensinam ou ensinaram matemática no Brasil (SILVA, 2013).

<sup>121</sup> Mestranda em Educação Matemática da Universidade Estadual Paulista – Unesp/Rio Claro. (gomes.fc30@gmail.com)

<sup>122</sup> Docente da Universidade Estadual Paulista – Unesp/Rio Claro. (heloisasp@rc.unesp.br)

<sup>123</sup> Liderado pelo Professor Dr. Vicente Marafioti Garnica (Unesp-Bauru). Site: <www2.fc.unesp.br/ghoem>

Dentro deste contexto, também tem participação à proposta de pesquisa que envolve intervenções na formação de professores de matemática com a utilização das narrativas como potencial para a formação, pelo projeto “A História Oral como recurso no desenvolvimento da Formação Inicial e Continuada de Professores de Matemática”, coordenado pela Professora Dra. Heloisa da Silva. Como proposta inicial, tal projeto busca utilizar os fundamentos e recursos da História Oral para elaborar e aplicar estratégias didático-pedagógicas em ambientes destinados à formação de professores de Matemática e/ou que ensinam Matemática. Este tem se inserido em um dos objetivos do projeto Mapeamento “na constituição de um mapeamento sobre a formação de professores de Matemática no Brasil de forma a explorar aspectos que ainda não foram nele explorados” (SILVA, 2010, p. 2-3).

Os estudos, por meio das pesquisas do GHOEM, que utilizam a História Oral como referencial teórico-metodológico, segundo Silva (2013), permitem que se estabeleçam ligações entre os entendimentos coletados pelas narrativas, e também pela historiografia, em uma discussão das aproximações de permanências e alterações nas atitudes diárias dos professores de Matemática e sobre a formação no Brasil. Garnica (2013) corrobora que as pesquisas que utilizam a História Oral implicam “em uma problematização de um passado recente e na criação de discursos plausíveis sobre assuntos do presente” (p.53).

Por meio desses entendimentos, acreditamos que tais estudos históricos desvelam um importante papel para os cursos e contextos das licenciaturas e Pedagogias, tanto para seu registro, quanto porque destas histórias pode se perceber aspectos que são possíveis influenciadores nos próprios processos que visam ao desenvolvimento profissional do professor, como nas políticas relativas à formação do professor de matemática e/ou que ensina matemática, tal como se conhece atualmente.

Nosso interesse nos estudos sobre a História do Curso de Pedagogia dá-se a partir de nossa pesquisa de mestrado, que se insere nos projetos supracitados, chamada “Sobre as Potencialidades das Narrativas como Recurso Pedagógico na Formação de Professores que Ensinam Matemática” e que investiga a utilização de estratégias para a formação do professor que ensinará Matemática nos anos iniciais, por meio de narrativas, em um curso de Pedagogia. No GHOEM comprehende-se que os discursos envolvendo alterações nos cursos de licenciatura/Pedagogia não ganharão mais força ou

serão colocados em exercício sem se considerarem as circunstâncias específicas em que se dão tais cursos (legislação vigente, instâncias institucionais, interesses individuais e coletivos dos envolvidos), bem como suas histórias.

Assim, partindo do nosso interesse de pesquisa, este texto discute parte de um estudo histórico sobre o panorama geral da educação no Brasil, mais especificamente sobre a formação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF), considerando o período que vai do reconhecimento do curso de Pedagogia no Ensino Superior, em 1939, até 2006, quando da liberação do pedagogo para ensinar nos anos iniciais do EF. Para tanto, utilizaremos estudos de autores do campo da Educação que trazem discussões sobre essa temática referente ao curso de Pedagogia, como também estudos que compõem o Projeto Mapeamento, que trazem contribuições sobre tal panorama em várias regiões brasileiras.

## 2. Um panorama histórico sobre a formação de professores que ensinam matemática

No final da década de 1930, pelo Decreto-Lei 1.190 de 4 de abril de 1939, a instituição do curso em nível superior para a formação profissional da educação<sup>124</sup>, ou curso de Pedagogia<sup>125</sup> foi reconhecida<sup>126</sup> oficialmente no Brasil, na Universidade do Brasil, no Rio de Janeiro. Este curso teve por objetivo a formação de professores que atuariam no Ensino Secundário nas Escolas Normais e nos Institutos de Educação, e também na formação do bacharel para atuar como Técnico em Educação (BAUMANN, 2009).

As Escolas Normais e Institutos de Educação formavam profissionais para atuarem no Ensino Primário. Antes da criação do curso de Pedagogia, desde o final do século XIX até 1930, somente as Escolas Normais poderiam formar o profissional para este nível. De acordo com Gatti (2010), o cargo de profissional que atuava como

<sup>124</sup> Destacamos que mesmo com esta promulgação o acesso ao curso de Pedagogia não foi extensivo a todas as regiões. Como na dissertação de Marques (2013) na região de Paranaíba-MS, os professores somente tiveram acesso ao curso superior de Pedagogia nos anos de 1984 a 1996, em cidades da vizinhança, sendo que a primeira faculdade de licenciatura em Pedagogia foi criada na cidade em 1996.

<sup>125</sup> “O nome “Pedagogia”, para referir-se ao curso de formação de docentes para o ensino normal, foi utilizado pela primeira vez nesse mesmo ano de 1939” (BAUMANN, 2009, p.34).

<sup>126</sup> Mesmo sendo criada desde 1931 na Reforma Campos, pelo Estatuto das Universidades Brasileiras, somente foi reconhecida neste período (BAUMANN, 2009).

formador de professores nestes locais (Escola Normal e Instituto de Educação), isto é, no Ensino Secundário<sup>127</sup>, antes da constituição do curso de Pedagogia, era exercido por profissionais liberais e autodidatas.

A constituição do curso de Pedagogia, em 1939, insere-se também no movimento de reorganização da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras<sup>128</sup> (FFCL), criada inicialmente no Brasil com a função de proporcionar cursos de formação de professores para o Ensino Secundário, e no favorecimento da preparação para a pesquisa. A FFCL<sup>129</sup> compreendia quatro seções: Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia, esta que incluía também a Didática (MARTINS-SALANDIM, 2012).

O modelo “3+1” foi empregado na organização daqueles cursos foi amplamente utilizado na formação de professores em nível superior, inclusive no curso de Pedagogia, nele consistiam quatro anos de formação, dividido em três anos de bacharelado e mais um de formação pedagógica.

Destacamos que mesmo com esta promulgação o acesso ao curso de Pedagogia não foi extensivo a todas as regiões. Como na dissertação de Marques (2013) na região de Paranaíba-MS, os professores somente tiveram acesso ao curso superior de Pedagogia nos anos de 1984 a 1996, em cidades da vizinhança, sendo que a primeira faculdade de licenciatura em Pedagogia foi criada na cidade em 1996.

No contexto geral em relação ao Ensino Primário até então dependia somente de seus Estados para legislar sobre eles. Não havia diretrizes do Governo Federal que as conduziam, sendo, às vezes, intermediado pelas ordens religiosas, que também cuidavam por completo do assunto. Assim, por falta de diretrizes, havia uma desorganização neste sistema, pois alguns Estados, de acordo com a sua política, agiam de formas contrárias entre si, mostrando diferenças entre as regiões. Mas, pelo Decreto-

<sup>127</sup> Anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

<sup>128</sup> De acordo com o Decreto nº. 22.579, de 27 de março de 1933, estabelecido pela Reforma Campos, a FFCL se tornaria uma referência organizativa para as outras universidades, até que os estatutos dessas fossem aprovados e homologados por órgãos competentes. Em sua criação diplomaria licenciados, que seriam os portadores do direito de serem professores dos cursos de ensino secundário, possibilitando que atuassem em diversos campos disciplinares. E cabendo as outras faculdades da Universidade do Rio de Janeiro a diplomação de bacharéis (DA HISTÓRIA, 2013).

<sup>129</sup> Cada departamento das FFCL atendia a um ou mais cursos (de Filosofia, de Ciências, de Matemática, de Química, de Letras, de Pedagogia etc.) e era apoiado por outro departamento responsável, mais especificamente, pelo Curso de Didática. O curso de Didática foi criado com a intenção de se trabalhar a formação pedagógica para o exercício da docência. O grau de licenciado era somente conferido àqueles que realizassem o curso de Didática, credenciando-os assim para o exercício do magistério secundário e para o curso Normal. Aos demais, que concluíssem um dos outros cursos sem a realização do curso de Didática, seria lhes conferido o título de bacharel (DA HISTÓRIA, 2013).

Lei nº 8.529/46, a Lei Orgânica do Ensino Primário<sup>130</sup> veio estruturar, a partir deste período, diretrizes em todo o país.

Com a promulgação de tal Lei Orgânica do Ensino Primário a demanda para atuação no Magistério Primário apresentou-se escassa e incompatível com a ampliação do Ensino Primário, acentuando ainda mais o número de professores sem qualificação para o exercício do magistério. Romanelli (2010, p. 163) afirma que a dificuldade em aplicar a legislação do ensino somente comprova seu desajuste com a realidade.

Outro marco na estrutura dos cursos de formação de professores, consequentemente também um marco para o curso de Pedagogia, foi à publicação da Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961 (Lei de Diretrizes e Bases<sup>131</sup> – LDB). Segundo Martins-Salandim (2012, p. 331), as novas alterações nas estruturas dos cursos de formação do professor ocorreram com esta lei, em que houve um estabelecimento dos currículos mínimos, disciplinas pedagógicas e implantada a duração dos cursos superiores. As disciplinas permaneceram comuns, mas desta vez o licenciado não mais poderia ser considerado também como bacharel, os cursos se tornavam paralelos com quatro anos de duração cada, eliminando, assim, explicitamente, o formato “3+1”. O termo licenciado passaria a ser referenciado para formado em curso de formação de professores para o Ensino Médio.

Segundo Cury (2011), durante as décadas de 1960 e 1970, houve uma diminuição nas matrículas para cursos de habilitação específica para o Magistério e também um descontentamento em relação a não valorização da profissão, o que gerou um movimento em todo o país, com discussões e propostas de ação, o que promoveram por meio de iniciativas do Ministério da Educação e Secretarias Estaduais, um processo chamado hoje de revitalização do ensino normal.

Na região norte do Estado de Tocantins existia um grande número de professores leigos que tinham que se locomover para cidades maiores com atendimento

<sup>130</sup> Em 1942, pela iniciativa do então Ministro Gustavo Capanema, alguns ramos do ensino começaram a ser modificados por meio de reformas parciais, que se chamaram Leis Orgânicas do Ensino. Estas leis abrangeram os Ensinos Primário, Secundário, Normal, Industrial, Comercial e Agrícola, e foram decretados entre os anos de 1942 e 1946 (ROMANELLI, 2010).

<sup>131</sup> Em meio ao quadro político de discussões de partidos, logo após o fim do “Estado Novo”, tramitou no Congresso Nacional, após a publicação da Constituição de 1946, a tentativa de formulação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Com a comissão instalada, em 1947, o projeto foi remetido em 1948, mas foi arquivado em 1949, sendo somente em 1961, sancionado o projeto LDBEN pelo Presidente da República (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2006).

aos professores, principalmente aqueles professores que atuavam em regiões rurais com maior carência.

Martins-Salandim (2012) afirma que, em 1965, os cursos de nível superior começariam a efetivar a duração contada em horas-aula, e nasceriam as licenciaturas curtas para formação de professores (polivalentes) de Ciências, Letras e Estudos Sociais, nos cursos ginásiais. Mesmo assim, continuaram realizando exames de suficiência, aplicados geralmente após a realização dos cursos da CADES<sup>132</sup> (Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário), que, embora “não licenciassem os aprovados, davam a eles um registro temporário para exercício do magistério secundário com validade condicionada à inexistência de cursos de graduação específicos em sua região de atuação” (MARTINS-SALANDIM, 2012, p. 331).

Segundo Baraldi (2003), a partir do ano de 1956, a CADES começou a promover cursos intensivos para a preparação para os exames de suficiência que, segundo a Lei nº 2.430, de 19 de fevereiro de 1955, permitiam aos aprovados o registro de atuação como professor no Ensino Secundário e o direito de ensinar aonde existisse falta de licenciados por Faculdade de Filosofia. Os cursos oferecidos pela CADES, comumente, possuíam a duração de um mês (janeiro ou julho) e eram pensados e construídos com o objetivo de sanar as dificuldades dos professores, que até aquele momento eram leigos, nos aspectos pedagógicos e aos também nos conteúdos específicos das disciplinas que iriam ensinar ou que já ensinavam.

Na região que realizou sua pesquisa, em Mossoró no Rio Grande do Norte, Morais (2012) afirma que a CADES teve uma atuação importante para o ensino secundário da região por meio da capital do Estado, mas nas cidades interiores se mostrou tardia e insuficiente para suprir a necessidade e demanda destes locais.

Silva (2003) salienta que no ano de 1968 a reformulação do Ensino Superior tornou-se urgente. A Lei 5.540/68 da Reforma Universitária foi marcada por princípios da racionalidade, eficiência e produtividade no trato do Ensino Superior. Por meio dessa reforma deu-se a manifestação do pensamento de se relacionar os cursos superiores às necessidades da sociedade, segundo a visão da ditadura militar. Também com a institucionalização do ciclo básico, o regime seriado foi eliminado, caracterizando a matrícula por disciplina, a distinção entre cursos de curta duração e longa duração, o

<sup>132</sup> Existem trabalhos como Baraldi (2003) e Fernandes (2011) que falam sobre a CADES.

regime de créditos e departamentalização, ou seja, a união de disciplinas afins em um mesmo departamento, colocando o ensino e a pesquisa reunidos em uma mesma área.

Em 1969, a divulgação do parecer do CFE n. 252 foi outro marco importante e veio ao encontro das expectativas da época de se colocar a educação em função das necessidades advindas do mercado. Segundo Silva (2003), o mercado de trabalho do então pedagogo necessitava de um professor formado para o Ensino Normal e de especialistas para orientação, administração, supervisão e inspeção do sistema escolar e das escolas. Para isso, o currículo novamente foi modificado, buscando atender as novas demandas, e por conta da diversidade de especialidades ofertadas pelo curso de Pedagogia, houve um aumento expressivo de estudantes. Por meio da resolução n. 2/1969, a matriz curricular do curso foi estruturada em dois eixos de formação, a de disciplinas com base comum e as de habilitações específicas. Segundo Silva (2003), esta parte comum refere-se a matérias básicas à formação de qualquer profissional na área e a diversificada às habilitações específicas.

Por meio deste mesmo parecer, segundo Silva (2003), ficou fixado que o único título do pedagogo passa a ser o de “licenciado”, por compreender que este profissional não precisa obter uma licença para atuar no ensino, por meio de sua formação pedagógica já constituída no curso de Pedagogia. Também foi defendida a ideia de que os diplomados se submetessem primeiramente à profissão de professores do ensino normal.

A partir do ano de 1971 até 1996, segundo Saviani (2009), a estrutura da formação de professores foi marcada pelo estabelecimento da Habilidade Específica de Magistério de 2º Grau<sup>133</sup> para o exercício do magistério do 1º grau, em substituição da Escola Normal. Em 6 de abril de 1972, pelo Parecer n. 349/72, por meio de modificações na Habilidade Específica do Magistério a formação de professores para o antigo ensino primário foi, pois, reduzida a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras, configurando um quadro de precariedade bastante preocupante.

Com a Lei de Diretrizes e Bases nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, houve uma reorganização das etapas do ensino, do Ensino Primário junto com o 1º ciclo do Ensino

<sup>133</sup> As Escolas de Habilitação Específica para o Magistério foram criadas no contexto em que, em nome da profissionalização do magistério, acabou-se com o chamado curso normal e criou-se a habilitação específica no âmbito do ensino profissionalizante de segundo grau. Dessa forma, o aluno concluía o segundo grau habilitado para lecionar nas séries iniciais do primeiro grau (Ensino Fundamental) (MENEZES e SANTOS, 2002).

Médio. O Ginásial ficou nomeado como Ensino de Primeiro Grau<sup>134</sup>. O chamado Colegial, naquela época, o Ensino Médio no 2º ciclo, foi chamado de Ensino de Segundo Grau. Ficou estabelecido, também, por meio do Art. 4º desta lei, que os currículos do ensino de 1º e 2º graus teriam um núcleo comum, que lhes seria obrigatório em todo o país, e outra parte diversificada, que possibilitava atender as necessidades de cada região e diferenças individuais dos alunos<sup>135</sup>.

Outro marco de grande relevância aconteceu em 1986, o Conselho Federal de Educação aprovou por meio do Parecer n. 161, que reformulava o curso de Pedagogia, oferecendo também a formação para atuação da 1ª à 4ª séries do Ensino Fundamental. Algumas instituições, geralmente privadas já haviam iniciado essa adaptação, experimentalmente, para ofertar essa formação, no final dos anos de 1980. Mas em sua maioria as instituições públicas mantiveram a formação de bacharéis como estava fazendo antes (GATTI, 2010, p. 1356).

Com a publicação do Decreto-Lei n. 9.394, em 1996, segundo Ghiraldelli Jr. (2006) em relação à formação de professores, em especial o professor do Ensino Fundamental, por meio da LDB<sup>136</sup> ficou estabelecida que para atuar como professor no Brasil seria necessário à formação em nível superior. Quanto ao professor do Ensino Infantil e dos quatro primeiros anos do Ensino Fundamental, manteve-se o curso de Pedagogia e criou a existência de um substituto da habilitação magistério, transformada em modalidade Normal em nível médio, que foi a criação dos Institutos Superiores de Educação. Esses institutos, por meio dessa lei, poderiam oferecer o curso Normal superior, também a formação pedagógica para graduados em faculdades ou universidades que quisessem se dedicar a educação básica, e se responsabilizassem por

<sup>134</sup> O Ensino do 1º Grau corresponde ao ensino primário, e se destinou a formação da criança e pré-adolescente, tendo duração de oito anos letivos, e pelo menos 720 horas de atividades escolares. O Ensino de 2º Grau corresponde ao ensino médio, compreenderia a formação integral do adolescente, com três ou quatro séries anuais de duração, com pelo menos 2.200 horas de atividades escolares (BAUMANN, 2009).

<sup>135</sup> No Art. 30 da Lei de Diretrizes e Bases de 1971, para o exercício do magistério ficou registrado que para o ensino de 1º grau, de 1ª à 4ª séries, a habilitação específica seria do 2º grau. No ensino de 1ª à 8ª séries, a habilitação específica seria em grau superior, ao nível de graduação. E, no ensino de 1º a 2º graus, a habilitação seria de nível superior de graduação, que corresponderia à licenciatura plena (SILVA, 2003).

<sup>136</sup> Segundo Saviani (2009) a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional é a maior da educação no país, considerada “carta magna da educação”, se situa abaixo somente da Constituição, e que define e ordena a educação brasileira.

cursos de aperfeiçoamento ou de educação continuada para aqueles que já são profissionais do ensino.

Em 2002, foram promulgadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores e, posteriormente, as Diretrizes Curriculares para os cursos de licenciatura passaram a ser aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação<sup>137</sup>. Mesmo com as mudanças das novas diretrizes, na licenciatura dos professores especialistas, ainda prevaleceu a ideia histórica de uma formação voltada, em sua maioria, para a área disciplinar específica, deixando uma pequena parcela para a formação pedagógica, fazendo assim, separação entre estes saberes (GATTI, 2010).

Após muitos debates, somente em 15 de maio de 2006, o curso de graduação em Pedagogia, por meio do Conselho Nacional de Educação, aprovou a Resolução n. 1, juntamente com as Diretrizes Curriculares Nacionais, conferindo ao curso de Pedagogia a formação de professores voltada à Educação Infantil, aos anos iniciais do Ensino Fundamental, e ao Ensino Médio na modalidade Normal, aonde lhe fosse necessário, na Educação de Jovens e Adultos, e Formação de Gestores (GATTI, 2010).

Com maiores atribuições feitas ao curso de Pedagogia, segundo Gatti (2010), embora tenha como eixo a formação de docentes para os anos iniciais da escolarização, as exigências curriculares para esse curso são grandes, impõem entre o curto tempo de duração do curso e da carga horária, uma variedade disciplinar. Além da diversidade de disciplinas, também deve possibilitar a contribuição ao campo da educação, conhecimentos filosóficos, históricos, “o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural” (GATTI, 2010, p. 1356); e incluir (art. 4º, parágrafo único) também a formação de capacidades como “planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação, de projetos e experiências educativas não escolares; a produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional [...]” (GATTI, 2010, p. 1358). Também “o licenciado em Pedagogia deverá ainda: estar apto no que é especificado em mais dezenas incisos do artigo 5º, dessa Resolução, e

<sup>137</sup> O atual Conselho Nacional de Educação-CNE, órgão colegiado integrante do Ministério da Educação, foi instituído pela Lei 9.131, de 25/11/95, com a finalidade de colaborar na formulação da Política Nacional de Educação e exercer atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro da Educação (BRASIL, 2014).

cumprir estágio curricular em conformidade ao inciso IV, do artigo 8º” (GATTI, 2010, p.1358).

Segundo Gatti (2010), essas exigências fizeram criar tensões e impasses no desenvolvimento do currículo desse curso e, reunir todas essas orientações em uma mesma matriz curricular, especialmente quando esses cursos são em sua maioria noturnos, não é uma tarefa difícil. Mas de qualquer maneira, o que pode se verificar é que a formação do professor da educação básica é realizada em todos os tipos de licenciatura de forma fragmentada entre as áreas disciplinares e os níveis de ensino. A autora também lembra que os cursos de formação de professores sempre foram diferenciados pela separação formativa entre o professor polivalente, que atua no Ensino Infantil e primeiros anos do Ensino Fundamental, e o professor especialista de disciplina como aquele que era confinado e dependia dos bacharelados disciplinares. Essa diferença criou um valor social (maior/menor) para o professor polivalente e ao professor dito “especialista” instaurada pelas legislações do século XXI, e é vista até hoje, nos cursos, na carreira e salários e, principalmente, na representação da comunidade social, na acadêmica e política. As inovações das estruturas de instituições e cursos de formação de professores esbarram nessa representatividade tradicional, que tem dificultado a reestruturação e o repensar dessa formação em novas bases de modo mais integrado.

### 3. Algumas considerações finais

Percebemos por meio deste estudo que o curso de Pedagogia que as distintas regiões brasileiras apontam singularidades frente a leis e ao contexto geral histórico contado. Também é possível perceber que desde sua constituição, o curso de Pedagogia, passa por um processo de busca de reconhecimento “efetivo”, em sua atuação no campo profissional. Referente aos séculos XIX e XX, Saviani (2009) analisa que este curso passou por consecutivas transformações, colocadas ao caminho da formação do professor que revelaram uma representação de descontinuidade, e precariedade das políticas formativas, não formando um padrão para estabelecimento do docente frente aos problemas que a educação escolar passava.

Porém, segundo Libâneo (2001) considera que a Pedagogia tem um papel importante na discussão sobre os caminhos da educação brasileira, e que o entendimento do pedagogo como alguém que ensina algo é um conceito simplista e reducionista. A Pedagogia ocupa, sim, a formação escolar de crianças, em seus métodos, mas não se reduz a essa ideia, e pode ser considerada como um campo de saber que se refere à problemática educativa, na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa.

## REFERÊNCIAS

GARNICA, A. V. M. Cartografias Contemporâneas: mapa e mapeamento como metáfora para a pesquisa sobre a formação de professores de Matemática. **ALEXANDRIA Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, Santa Catarina, v.6, n.1, p. 35-60, abril 2013.

GATTI, B. A. Formação de Professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out - dez 2010.

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. **História da Educação Brasileira**. São Paulo: Cortez, 2006.

MARTINS-SALANDIM, M. E. **A Interiorização dos cursos de Matemática no Estado de São Paulo: Um exame da década de 1960**. 2012. 379 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2012. Disponível em: < <http://www2.fc.unesp.br/ghoem> >. Acesso em: 07 abr. 2014.

ROMANELLI, O. de. O. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 36 ed. Petrópolis. Vozes, 2010. 269 p.

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

SILVA, H. da. Integrando a História Oral e as Narrativas a Abordagens Pedagógicas Problematizadoras na Formação Inicial de Professores de Matemática. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, v.18, n.3, p. 269-285, set/dez 2013.