

DIRETRIZES CURRÍCULARES PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA – O ESTADO EM AÇÃO

Ronaldo Antonio Gollo Junior¹

GDn°17 – Currículo, Políticas Públicas e Educação Matemática.

Resumo: Apresento nesse artigo um resumo estendido da pesquisa que venho realizando no curso de mestrado em educação da UMESP, com financiamento CAPES/PROSUC. A pesquisa aborda as Diretrizes Curriculares para formação de professores de matemática, com destaque para questões políticas e ideológicas que norteiam as decisões sobre implementação e prorrogação dos prazos, bem como a questão sobre a articulação entre teoria e prática. O currículo está imbricado de poder, e assim, o currículo de formação de professores também está. Para um projeto de educação que formará os futuros cidadãos de nossa sociedade, precisamos de professores que estejam aptos a enfrentar os constantes desafios diários da docência, em uma perspectiva autônoma e emancipatória.

Palavras-chave: Formação de professores de matemática. Currículo. Diretrizes Curriculares para Formação de Professores. Políticas Públicas. Educação Matemática.

INTRODUÇÃO

O presente artigo discutirá as Diretrizes Curriculares para formação de professores (DCFP) de matemática² em um viés político e histórico, realizando uma análise questionadora sobre o posicionamento do Estado Brasileiro frente aos currículos dos cursos de licenciatura em matemática. Para tal, devemos sempre nos ater que “a construção curricular é um processo político e moral, onde concepções políticas e ideológicas atuam constantemente” (APPLE, 2006, p. 157). É o Estado quem assume o papel de traçar as diretrizes para a educação nacional, portanto, não há como compreender os cursos de formação de professores sem que os movimentos políticos, e as ideologias que permeiam a elaboração de suas diretrizes sejam desveladas.

A política pública é o Estado em ação (PARENTE, 2018), uma ação que realiza um movimento rumo ao que se deseja. Quando uma DCFP é traçada, o que se pensa é quais são as características desejáveis naqueles profissionais que trabalharão com o desenvolvimento

¹ Bolsista PROSUC/CAPES; Universidade Metodista de São Paulo – UMESP; Mestrado em Educação; ronaldo.gollo@gmail.com; orientadora: Dra. Elisabete Ferreira Esteves Campos.

² Professor de matemática, no presente artigo, faz referência àqueles que lecionam matemática do 6ano no ensino fundamental, ao 3 ano do ensino médio, e conforme legislação brasileira, precisam de licenciatura em curso superior.

dos futuros cidadãos de nossa sociedade. É uma ação que posiciona o professor como um agente do Estado, um funcionário que se encarregará da formação das futuras gerações, e que estará obedecendo às diretrizes que foram traçadas pelo governo, com vieses ideológicos, em meio de conflitos e disputas políticas.

Quando falamos de Diretrizes Curriculares, não estamos falando sobre currículo em si, mas apenas parte dele. O *currículo real*, aquele que chega aos alunos em sua vivência nas escolas não é o mesmo que está prescrito nas diretrizes promulgadas pelo Estado. Sacristán e Gomés (2007) mostram que entre o momento que se pensa as Diretrizes Curriculares, e o momento da sala de aula, da vivência do aluno na escola, o currículo sofre diversas interferências e se torna algo diferente do que fora planejado. Nesse viés, o currículo deve ser visto como um processo que passa por diversas fases, como a de prescrição e regulamentação (âmbito político e administrativo); a de planejamento (âmbito de materiais, guias, etc.); organização (âmbito da escola); ação (prática do ensino); e avaliação (âmbito do controle interno e externo).

A prática de ensino, o exercício docente, não se resume a transmissão de conteúdo e as melhores didáticas para tal. O professor é um agente do currículo escolar e realiza um trabalho político. Uma sociedade que viva a democracia plenamente só é possível quando constituída por sujeitos emancipados, autônomos, que compreendam a si mesmos como sujeitos políticos, constituídos de forma histórica, cultural e biológica, para que assim possam participar e transformar a realidade que estão inseridos (ADORNO, 1995). Dessa forma, o professor de matemática deve ser capaz de desenvolver o raciocínio matemático em seus educandos, de forma que esse raciocínio contribua com a participação efetiva dos educandos em nossa sociedade, compreendendo-a e podendo, inclusive, transformá-la.

Sendo o professor um importante agente do Estado, capaz de contribuir com a formação de uma sociedade formada por sujeitos autônomos, a formação de professores é um tema imbricado em discursos políticos e ideológicos. Dessa forma, o presente artigo abordará o currículo em sua fase de prescrição e regulamentação, que é quando os Poderes Executivo e Legislativo do Estado agem com a intenção de implementar um novo modelo de formação de professores. Para isso, recorreremos à história da formação de professores de matemática no Brasil, por meio de pesquisa bibliográfica, bem como recorreremos aos documentos sobre a formação de professores, tais como as DCFP e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A formação de professores de matemática: Um breve resumo histórico

A formação de professores de matemática, no Brasil, teve em seu início um modelo que ficou popularmente conhecido como 3+1, pois era um curso com duração de quatro anos, onde para obter o diploma de licenciado o estudante deveria cursar três anos em conteúdos específicos de matemática, seguido de um ano de didática. Era um curso amparado em uma tradição bacharelesca, e por isso “a base predominante está no “3”: é bacharelado [...]. A licenciatura, atribuída através do curso de Didática, era algo perfeitamente dispensável, e porque não dizer, em certo sentido, desprestigiante” (SCHEIBE, 1983, p. 36).

Esse modelo formativo traz em seu alicerce a ideia de que ensinar se limita ao professor saber transmitir seus conhecimentos ao aluno, e posiciona os conteúdos da matemática, e os conteúdos do ensino em dois blocos diferentes que não dialogam entre si. Tal formação ficou marcada como não sendo suficiente para formar professores aptos ao exercício docente, pois ao separar “conteúdo e ensino na formação do professor, uma vez que na prática docente esses elementos não são separáveis [...], não estamos preparando o profissional para a sua prática real” (MOREIRA, 2012, p. 1142).

Por conta da rigidez e imobilidade das políticas de educação nacional, foi somente após a redemocratização do Brasil, que veio com a constituição cidadã de 1988, que o tema sobre formação de professores, e conciliação entre teoria e prática passou a ser um tema fundamental na agenda política. Ainda hoje não há consenso sobre como a teoria e a prática se relacionam. “Algumas tendências defendem o primado da teoria perante a prática; outras, o primado da prática que confere validade à teoria. Esse dualismo parece ser superado quando se prioriza a relação dinâmica entre eles. O termo práxis denomina essa dinâmica” (GAMBOA, 1995, p. 31). A práxis do professor é uma ação que, por meio da dialética entre teoria e prática, uma leva a superação da outra.

Foi por meio da Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995 que o atual Conselho Nacional de Educação (CNE) foi criado, um órgão colegiado integrante do Ministério da Educação e que “possui a finalidade de colaborar na formulação da Política Nacional de Educação e exerce atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro da Educação”³.

³ <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acessado em 16 jun 2018.

Dessa forma é o CNE que tem como função formular as diretrizes curriculares da educação nacional, tal qual as diretrizes dos cursos de formação de professores.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira veio a ser promulgada no dia 20 de dezembro de 1996, lei nº 9.394, e nela, novas propostas para a formação de professores foram trazidas, exigindo a conciliação entre teoria e prática na formação docente. Logo em 1997 o CNE promulgou os novos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), e nele é afirmada a urgência da superação do viés de ensino da matemática moderna. O PCN afirma que há uma “enorme necessidade de reverter um ensino centrado em procedimentos mecânicos, desprovidos de significados para o aluno. Há urgência em reformular objetivos, rever conteúdos e buscar metodologias compatíveis com a formação que hoje a sociedade reclama” (BRASIL, 1997, p.15). E foi a partir dessa nova realidade apresentada que as seguintes diretrizes curriculares para formação de professores passaram a ser formuladas.

A primeira Diretriz Curricular para as licenciaturas em matemática, pós LDB/96, foi promulgada por meio da Resolução CNE/CES 2/2003, que se ampara no Parecer CNE/CES 1.302/2001. Nestes, são definidos os conteúdos curriculares mínimos que os cursos de bacharelado e licenciatura em matemática devem possuir, bem como traça as competências e habilidades que devem ser desenvolvidas nos futuros profissionais. A Resolução ainda relata que “para a licenciatura serão incluídos, [...], as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores em nível superior” (BRASIL, 2002a, p.6). Dessa forma, os cursos de licenciatura em matemática devem se fundamentar nas DCFP, bem como trazer os conteúdos específicos listados abaixo.

Os conteúdos descritos a seguir, comuns a todos os cursos de Licenciatura, podem ser distribuídos ao longo do curso de acordo com o currículo proposto pela IES: · Cálculo Diferencial e Integral; · Álgebra Linear; · Fundamentos de Análise; · Fundamentos de Álgebra; · Fundamentos de Geometria; · Geometria Analítica. A parte comum deve ainda incluir: a) conteúdos matemáticos presentes na educação básica nas áreas de Álgebra, Geometria e Análise; b) conteúdos de áreas afins à Matemática, que são fontes originadoras de problemas e campos de aplicação de suas teorias; c) conteúdos da Ciência da Educação, da História e Filosofia das Ciências e da Matemática (BRASIL, 2002a, p. 6)

O conteúdo matemático que o futuro professor aprende na licenciatura não é o mesmo que ele ensinará em suas futuras aulas. Para Giraldo (2018, p. 37) “é como se o professor devesse esquecer toda a matemática que aprendeu na escola básica e, ao terminar a graduação, o professor devesse novamente esquecer toda a matemática ali aprendida para

iniciar a carreira docente”. O currículo da matemática é ainda um currículo que não dialoga com a vida diária das pessoas, mas se ampara em uma visão academicista, de forma que a matemática ensinada seja uma ferramenta que contribua para o desenvolvimento tecnológico da sociedade; não para a formação de um educando autônomo (D’AMBROSIO, 2005).

Apesar das constantes promessas de superação do modelo 3+1, que fora inicialmente implementado nas licenciaturas brasileiras, as DCFP foram traçadas mantendo a “concepção de que a formação matemática e a formação para o ensino da matemática são blocos estanques que pouco dialogam entre si” (FIORENTINI; OLIVEIRA, 2018, p. 3). Mesmo que exista a solicitação de estágios, horas práticas, disciplina de prática de ensino, não há como se esperar que o estudante consiga conciliar a teoria e a prática, se nem mesmo o curso de licenciatura consegue fazê-lo. O curso de formação de professores mantém dois blocos de ensino, de forma que “as licenciaturas saíram do 3+1, mas o 3+1 não saiu das licenciaturas” (MOREIRA, 2012, p. 1137).

A Resolução CNE 1/2002, que se ampara no Parecer CNE/CP 009/2001, traz em sua proposta a tentativa de conciliação entre a teoria e a prática, ao desenvolver competências no futuro profissional, de forma que o profissional se torne capaz de refletir sobre sua própria ação, para que possa melhorá-la (BRASIL, 2002b). E assim, tal diretriz, traz uma proposta que “inclui a discussão das competências e áreas de desenvolvimento profissional que se espera promover nessa formação, além de sugestões para avaliação das mudanças” (BRASIL, 2002b, p. 7).

Pesquisas como Moretti (2007), Ramos (2004) e Giroux (1997) passaram a criticar o modelo de competências que as políticas educacionais haviam tomado, pois o conceito de competência apresentado é um que atende apenas a determinados interesses da sociedade, que correspondem ao ambiente e de trabalho, e negligenciam ao estudante a oportunidade de autonomia e emancipação. Para Ramos (2004, p. 47) “a formação básica deve superar a noção de competências, que carrega em seu significado o princípio do relativismo e do pragmatismo científicos”.

A nova resolução, prazo de implementação sem fim

As pesquisas de Moreira (2012), Gatti (2010; 2014; 2019) e Fiorentini (2018) evidenciam que a conciliação entre teoria e prática, em uma práxis que leve a superação

dificuldades diárias da profissão docente, não foi posta em prática nas licenciaturas em matemática. Para romper a estrutura do 3+1 houve tentativas de criar um terceiro bloco conciliador, com novas disciplinas que possuíam “a função específica de promover a integração entre a formação de conteúdo e a formação pedagógica e destas com a prática docente escolar [mas essas] jamais cumpriu as expectativas nele depositadas” (MOREIRA, 2012, p. 1141).

Amparado na percepção de que alguns dos problemas da educação nacional estavam relacionados a precária formação docente, o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, traz em sua meta 15 estratégias a serem implementadas rumo a uma melhor formação de professores no Brasil. E amparado no PNE, o CNE promulga uma nova DCFP, por meio da Resolução CNE/CP nº 2 de 1º de julho de 2015. Essa Resolução, que se ampara no Parecer CNE/CP nº 2 de 9 de junho de 2015, traz novas esperanças de que os cursos de licenciatura implementem uma formação de professores que tenha como princípio a indissociabilidade entre teoria e prática, pois é instituído que “durante o processo formativo, deverá ser garantida efetiva e concomitante relação entre teoria e prática, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessárias à docência (BRASIL, 2015a, p. 13).

Conforme o Artigo 22 da Resolução nº 2 de 2015, o prazo para a implementação das diretrizes finalizaria “no prazo de 2 (dois) anos, a contar da data de sua publicação” (BRASIL, 2015a, p. 16), ou seja, em julho de 2017, porém, tal prazo já foi adiado por três vezes. A Resolução CNE/CP nº1, de 9 de agosto de 2017 alterou o artigo 22 para “os cursos de formação de professores, que se encontram em funcionamento, deverão se adaptar a esta Resolução no prazo de 3 (três) anos, a contar da data de sua publicação” (BRASIL, 2017, p. 26). Já a Resolução CNE/CP nº 3, de 3 de outubro de 2018, alterou o mesmo artigo 22 para “os cursos de formação de professores, que se encontram em funcionamento, deverão se adaptar a esta Resolução no prazo improrrogável de 4 (quatro) anos, a contar da data de sua publicação” (BRASIL, 2018a, p. 21), ou seja, julho de 2019.

As justificativas que amparam essa segunda prorrogação estão no Parecer CNE/CP nº 7 aprovado em 3 de julho de 2018. Esse Parecer relata sobre duas manifestações contrárias a uma nova prorrogação: “da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes) e do Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação e do Distrito Federal (FNCEE)” (BRASIL, 2018b, p. 2). Enquanto a primeira pedia a

prorrogação por mais um ano, por conta de que o tempo de três anos não havia sido suficiente para a maioria das instituições; a segunda exigia o cumprimento do prazo de três anos.

O Parecer CNE/CP nº 7 de 2018 apresenta ainda um grande conflito por conta da lei nº 13.415 de 2017, a reforma do Ensino Médio, que realiza diversas alterações na LDB/96 alterando o artigo 8 para “os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular” (BNCC). A FNCEE enviou um ofício ao CNE argumentando que “não é plausível a hipótese de que a Resolução CNE/CP nº 2 de 2015 dependa da elaboração e implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)” (BRASIL, 2018b, p. 8), e assim, a prorrogação sobre a implementação das Diretrizes Curriculares, amparadas em tal Resolução, havia sido anulada.

Porém, após o pedido de vista do conselheiro do MEC, Antonio Carbonari Netto, fundador do Grupo Anhanguera Educacional, o Conselho Pleno aprovou, “por maioria, com 1 (uma) abstenção e 6 (seis) votos contrários, o voto do pedido de vista” (BRASIL, 2018b, p. 10), que seria a prorrogação do prazo de implementação da Resolução nº 2 de 2015 para quatro anos. É curioso questionar o interesse do grupo de instituições privadas em adiar novamente o prazo para a implementação da referida DCFP, visto que com a nova Resolução em vigor as universidades demandariam um maior gasto com os cursos, com o aumento da carga horária, e completa ruptura entre bacharelado e licenciatura.

Certamente a BNCC terá implicações na formação dos professores nos cursos de licenciatura. Nesse documento, “assume-se o compromisso em desenvolver o letramento matemático⁴ nos alunos do ensino fundamental”, e com isso, os professores devem ser capazes de desenvolver competências e habilidades de raciocinar, representar, comunicar e argumentar matematicamente (BRASIL, 2018c), que são orientações diferentes daquelas presentes nas Diretrizes traçadas por meio da Resolução nº 2 de 2015, que se ampara em uma visão de criação de autonomia no futuro professor, “pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática” (BRASIL, 2015b, p. 24).

⁴ A BNCC usa como referência de letramento matemático a Matriz do Pisa 2012, que o define como sendo “a capacidade individual de formular, empregar e interpretar a matemática em uma variedade de contextos. Isso inclui raciocinar matematicamente e utilizar conceitos, procedimentos, fatos e ferramentas matemáticas para descrever, explicar e prever fenômenos. Isso auxilia os indivíduos a reconhecer o papel que a matemática exerce no mundo e para que cidadãos construtivos, engajados e reflexivos possam fazer julgamentos bem fundamentados e tomar as decisões necessárias.” (BRASIL, 2018c, p. 264).

Os valores ideológicos que norteiam as DCFP, promulgada por meio da Resolução 2 de 2015 são diferentes daqueles apresentados pela BNCC, mas novamente, em 2019, nova solicitação de prorrogação de prazo foi apresentada e acolhida conforme Resolução CNE/CP nº 1 de 2 de julho de 2019, alterando o já supracitado artigo 22 para “os cursos de formação de professores, que se encontram em funcionamento, deverão se adaptar a esta Resolução no prazo máximo de 2 (dois) anos, contados da publicação da Base Nacional Comum Curricular, instituída pela Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017” (BRASIL, 2019). O Parecer que sustenta tal Resolução, o Parecer CNE/CP nº 7 de 4 de junho de 2019 traz em seus argumentos a necessidade da adequação dos currículos de formação com a BNCC, e para tal, as IES deveriam ter mais tempo, de forma que aquilo que antes era irrevogável, foi prorrogado por mais seis meses.

Dessa forma, o prazo para implementação da referida Diretriz Curricular se encerra em dezembro de 2019, e conforme dados do MEC divulgados pela Abmes (Associação Brasileira de Mantenedoras do Ensino Superior)⁵ em agosto de 2018, até aquele momento apenas “23% dos cursos de licenciatura em universidades federais já finalizaram as mudanças em seus currículos. Outros 42% ainda estão discutindo e o restante está em fase final de elaboração do projeto. Só 47 das 63 federais responderam à pesquisa feita pelo governo”. Dentre as principais justificativas para a demora nessa implementação está o aumento de custo dos cursos, que demandariam mais professores para se adequarem as novas solicitações, podendo inviabilizar as licenciaturas em diversas instituições privadas (ABMES, 2018).

Há de se pontuar que apenas 20% dos cursos de matemática oferecidos no Brasil são bacharelados, sendo o restante composto por licenciaturas. São menos de 30 cursos de bacharelado em matemática, e mais de 450 de licenciatura oferecidos em universidades privadas no Brasil⁶. Dentro desse contexto um novo desafio de enfrentamento sobre o modelo 3+1 aparece, o lucro das instituições privadas. Haveria maior demanda por professores, coordenadores, salas de aula, bem como dividiria as buscas por uma carreira que já possui baixa procura.

⁵<https://abmes.org.br/noticias/detalhe/2896/conselho-adia-prazo-para-adaptar-cursos-de-formacao-de-professor>

⁶ Consulta realizada no site e-mec. Disponível em <http://emec.mec.gov.br/>. Consulta realizada no dia 22 de agosto de 2019.

E assim, a carreira docente continua desprestigiada, não atraindo os melhores profissionais para tal, tampouco oferecendo uma formação de qualidade; mas uma formação mecânica, tecnicista, que contribua na formação de um profissional que cumpre tarefas preestabelecidas, com ausência de criticidade, o que justifica baixos salários, condições precárias de trabalho e ausência de políticas de formação continuada, articulada à planos de carreira que valorizem o esforço e a competência (KUENZER, 1999).

Os cursos de licenciatura são os que possuem as menores mensalidades, e há de se destacar “o baixo nível geral de escolarização das famílias dos estudantes que se preparam para a docência. [...] A grande maioria dos docentes da educação básica passou a ser a primeira geração da família a ter acesso à formação profissional de nível superior” (GATTI et al., 2019, p. 148). A demora da ruptura com o modelo 3+1, mantém uma formação de professores que nos faz concordar com Darcy Ribeiro: “A crise na educação nacional não é uma crise, mas um projeto”, onde a ausência de criticidade do professor, impossibilitando uma educação emancipatória, é parte fundamental do projeto.

No que se referem aos conteúdos específicos da matemática, as DCFP não se pronunciaram, e assim foi mantida a matriz curricular instituída pelo Parecer CNE/CES 1.302/2001, que estabelecem conjuntamente os conteúdos do bacharelado e da licenciatura em matemática. Esse currículo mantém a possibilidade de diversos Institutos de Educação Superior (IES) oferecer o curso de licenciatura para aqueles que desejam ser matemáticos, mas não docentes. Prática essa que coloca bacharelados e licenciandos em uma mesma sala de aula, com o mesmo professor, aprendendo a mesma coisa, mesmo que a futura profissão de ambos seja por completo diferente.

A proposta da BNCC, que após a reforma do Ensino Médio se uniu a Resolução 2 de 2015, traz uma tentativa de conciliação de conteúdos matemáticos e desenvolvimento de habilidades e competências no estudantes, por exemplo, o ensino de geometria deve fornecer a habilidade de “Resolver e elaborar problemas de aplicação do teorema de Pitágoras ou das relações de proporcionalidade envolvendo retas paralelas cortadas por secantes” (BRASIL, 2018c, p. 319), assim como o ensino de probabilidade deve desenvolver a habilidade de “analisar e identificar, em gráficos divulgados pela mídia, os elementos que podem induzir, às vezes propositadamente, erros de leitura, como escalas inapropriadas, legendas não explicitadas corretamente, omissão de informações importantes” (BRASIL, 2018c, p. 319).

Porém, a forma como o professor irá usar de tais conteúdos específicos da matemática para desenvolver tais habilidades não é mencionado em lugar algum, se não na Resolução 2 de 2015, que afirma a necessidade da práxis como articulação entre teoria e prática. Porém, conforme afirma Giroux (1997), o modelo de competências não oferece condições para a formação de autonomia e emancipação dos educandos, pois as competências respondem a interesses específicos de quem as descreve, impossibilitando a superação das dificuldades por meio da dialética entre teoria e prática, na realização de uma práxis transformadora.

Conclusão

Os cursos de formação de professores de matemática no Brasil vêm se fundamentando em uma concepção bacharelesca, que distanciam a teoria ensinada nas licenciaturas, da prática real do exercício docente. Ainda que o CNE venha tentando realizar a superação dessa dicotomia, lançando novas DCFP, o currículo, imbricado de discursos de poder, por todas as fases de seu processo, dificulta a implementação e realização dessa práxis transformadora.

A manutenção de dois blocos que não dialogam entre si, os conteúdos da matemática e conteúdos do ensino, é outra prática que vem tentando ser superada há muito tempo, porém, o próprio CNE não propõe como deve ser feita tal articulação, beneficiando conteúdos matemáticos acadêmicos, em detrimento de conteúdos matemáticos que podem contribuir com a participação do educando em sua comunidade, e o consequente desenvolvimento de um sujeito autônomo.

Enquanto o conteúdo matemático ensinado nas escolas, e nos cursos de licenciaturas, possuem seu foco principal nas ciências modernas, no desenvolvimento tecnológico da sociedade, não poderemos rumar para o ensino de uma matemática que contribua com a emancipação do educando. A currículo matemática atual fragmenta os conteúdos e impossibilita o seu uso no dia a dia das pessoas. A educação emancipatória precisa inscrever o educando em seu contexto histórico e cultural, de forma que ele possa participar e transformar a sua comunidade, e para que isso seja possível, o ensino não pode ser mera transmissão de conteúdo. Tal como salientado por Freire (1981, p. 73-74) “a educação para a “domesticação” é um ato de transferência de “conhecimento”, enquanto a educação para a

libertação é um ato de conhecimento e um método de ação transformadora que os seres humanos devem exercer sobre a realidade”.

Portanto, deixo a proposta para pensarmos de quais devem ser o conteúdo matemático ensinado para nossos futuros professores, para esse possa contribuir com a formação de autonomia dos educandos, bem como deixo o questionamento, de como superar os discursos políticos de poder, que vem impossibilitando a superação da incompatibilidade entre teoria e prática, por meio de uma práxis que favoreça o ensino da matemática de uma forma que contribua com o desenvolvimento da autonomia do educando, em prol de uma sociedade democrática.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. **Educação e Emancipação**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

APPLE, M. **Ideologia e Currículo**. 3ª ed. São Paulo: Artmed, 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Resolução CNE/CP 1/2019. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, p. 35, de 2 de julho de 2019.

_____. Conselho Nacional de Educação. Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Resolução CNE/CP 3/2018. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, p. 21 de 4 de outubro de 2018. 2018a.

_____. Conselho Nacional de Educação. Solicitação de prorrogação do prazo estabelecido na Resolução CNE/CP nº 1, de 9 de agosto de 2017, que alterou o artigo 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Parecer CNE/CP Nº: 7/2018. Aprovado em 3 jul 2018. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, p. 18 de 3 de outubro de 2018. 2018b.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. 3ª versão homologada em 2018. 2018c.

Disponível em:

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em 30 set. 2019.

_____. Conselho Nacional de Educação. Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de

segunda licenciatura) e para a formação continuada. Resolução CNE/CP 1/2017. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, p. 26 de 10 de agosto de 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Parecer CNE/CP nº 2/2015. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, p. 13 de 25 de junho de 2015. 2015a.

_____. Conselho Nacional de Educação. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Resolução CNE/CP 2/2015. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, pp. 8-12, de 2 de julho de 2015. 2015b.

_____. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Matemática, Bacharelado e Licenciatura. Parecer CNE/CES 1.302/2001. **Diário Oficial da União**, Seção 1, p. 15 de 5 de março de 2002. 2002a.

_____. Conselho Nacional de Educação. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Resolução 2/2002. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, p. 9, 4 de março de 2002. 2002b.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

D'AMBROSIO, U. Sociedade, cultura, matemática e seu ensino. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 99-120, jan./abr. 2005.

FIORENTINI, D; OLIVEIRA, A. O papel e o lugar da didática específica na formação inicial do professor de matemática. **Revista Brasileira de Educação**. v. 23, 2018.

FREIRE, P. **Ação Cultural para a Liberdade**: e outros escritos. 5 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1981.

GAMBOA, S. Teoria e Prática: uma relação dinâmica e contraditória. **Educação Física, Esporte e Lazer**, Porto Alegre, n. 8, p. 31 – 45, 1995.

GATTI, B.; BARRETO, E.; ALMEIDA, P.; ANDRÉ, M. **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Unesco, 2019.

GATTI, B. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, n. 100, 2014.

_____. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.

GAMBOA, S. Teoria e Prática: uma relação dinâmica e contraditória. **Educação Física**,

GIRALDO, V. Formação de professores de matemática: para uma abordagem problematizada. **Ciência e Cultura**, São Paulo, vol. 70, n. 1, jan./mar. 2018.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais**. Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

KUENZER, A. Z. As políticas de formação: A constituição da identidade do professor obrante. *Educação e Sociedade*, v. 20, n. 68, p. 163-183, dez., 1999.

MOREIRA, Plínio Cavalcanti. 3+1 e suas (In)Variantes (Reflexões sobre as possibilidades de uma nova estrutura curricular na Licenciatura em Matemática). **Bolema**, Rio Claro, v. 26, n. 44, dec. 2012.

MORETTI, V. **Professores de Matemática em atividade de ensino**: Uma perspectiva histórico-cultural para a formação docente. Tese de doutorado. Universidade de São Paulo, 2007.

PARENTE, C. Políticas de Educação Integral em tempo integral à luz da análise do ciclo da política pública. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 415-434, abr./jun. 2018.

RAMOS, M. O projeto unitário de ensino médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura. In: FRIGOTTO, G.; CIVATTA, M. (Org.). **Ensino médio**: ciência, cultura e trabalho. Brasília: MEC/SEMTEC, 2004, p. 31-52.

SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P. Compreender e transformar o currículo. São Paulo: Artmed, 2007.

SCHEIBE, L. A formação pedagógica do professor licenciado – Contexto histórico. **Perspectiva**, Florianópolis, ago./dez. 1983.