



MATRIZES CURRICULARES DOS CURSOS DE PEDAGOGIA NO ESTADO DE SERGIPE E OS RESULTADOS NO ENADE (2017/2021) E SAEB (2021): ANALISANDO A FORMAÇÃO INICIAL E O ENSINO DE MATEMÁTICA

Cristina Ramiro dos Santos¹
Andrea Karla Ferreira Nunes²

RESUMO

Esta pesquisa é parte do trabalho de Mestrado desenvolvido no Programa de Pós-graduação da Universidade Tiradentes, vinculada à linha de pesquisa Educação e Formação Docente, que buscou analisar oferta das matrizes do curso de Pedagogia no estado de Sergipe que trata a formação inicial do pedagogo, considerando os resultados do ENADE (2017/2021) e do SAEB (2021) no que se refere ao componente curricular Matemática. A fim de vislumbrar caminhos que possibilitem a reflexão sobre a formação docente e meios pelos quais a Pedagogia venha a contribuir para suprir as necessidades e a importância do papel dos cursos de formação de professores, especificamente da formação de pedagogos que atuam no estado de Sergipe, bem como a organização do currículo para atender a essas finalidades. Nesse cenário, o estudo propõe descrever o contexto da formação dos docentes em Pedagogia a partir do histórico presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais e na Base Nacional Comum Curricular; mapear as matrizes do curso de Pedagogia do estado de Sergipe e, em seguida, demonstrar, a partir do resultado do SAEB (2021) o contexto da formação inicial do pedagogo e os saberes específicos da Matemática. A pesquisa se utiliza da abordagem qualitativa de natureza exploratória, adotando como instrumento de coleta as bases de dados de dez instituições de Ensino Superior no estado de Sergipe. A análise proposta nesse estudo, pauta-se na discussão do contexto da formação docente e do pedagogo.

Palavras-chave: Enade, Ensino da Matemática, Formação docente.

INTRODUÇÃO

O curso de Pedagogia é questionado quanto à formação do egresso, devido à ausência de especificidades curriculares em Matemática para o exercício da docência nos anos iniciais do ensino fundamental. A formação desses profissionais da educação tem sido objeto de discussão no contexto acadêmico, principalmente no que diz respeito à formação inicial e o ensino de Matemática. Nesse contexto, exploram-se como objeto desta pesquisa as Matrizes Curriculares dos Cursos de Pedagogia no Estado de Sergipe e os resultados no Enade (2017/2021) e Saeb (2021), analisando a formação inicial e o ensino da Matemática.

¹ Mestra em Educação; Programa de Pós-graduação em Educação; Universidade Tiradentes-UNIT; Grupo de Pesquisa Docência, Avaliação, Currículo e Contemporaneidade – UNIT Sergipe. crymatema@gmail.com

² Doutora em Educação pela Universidade Federal de Sergipe–UFS; Docente do Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Tiradentes – UNIT Sergipe. andreaknunes@gmail.com



As matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia ofertados no Estado de Sergipe, por meio das Instituições de Ensino Superior (IES), cumprem as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), fato que é verificado no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE)2017/2021. Contudo percebe-se no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) 2021 que os resultados do Componente Curricular de Matemática no 5º ano das séries iniciais apresentam índice de proficiência baixo. Essa situação inferiu-se que a proposta de formação inicial do Pedagogo não contempla saberes específicos, no caso, da Matemática, a serem trabalhados com os estudantes.

O objetivo primordial foi analisar como as ofertas das matrizes do curso de Pedagogia no Estado sergipano abordam a formação inicial do pedagogo em relação ao componente curricular de Matemática, considerando os resultados do ENADE (2017/2021) e do SAEB (2021). A problemática surge em relação à formação dos saberes preposta nas DCNs do curso de Pedagogia, a qual é validada por meio do ENADE. Esse exame permite o entendimento de que os estudantes estão qualificados para atuar na profissão.

Nesse sentido, questionam-se os saberes aplicados para que o pedagogo atue no desenvolvimento dos componentes curriculares, especificamente na Matemática, são suficientes. Com tal questionamento, têm-se os seguintes objetivos específicos: descrever as percepções acerca da formação dos docentes em Pedagogia em relação ao histórico, DCNS e BNCC; mapear as matrizes do curso de Pedagogia que atuam no Estado de Sergipe, considerando a composição, resultados do ENADE e o conteúdo de Matemática; demonstrar, a partir do resultado do SAEB (2021), a análise da formação inicial do pedagogo e os saberes específicos da Matemática.

A pesquisa documental selecionada compreende os anos de 2017 e 2021 para as consultas aos dados do ENADE, e 2021 para as consultas do SAEB, o estudo das diretrizes curriculares das instituições sergipanas para compreender se, na sua práxis docente no ensino de Matemática para os cursos de Pedagogia, os conteúdos selecionados são suficientes para um bom desempenho do docente em seu labor. Os anos citados referem-se às duas últimas aplicações do ENADE, e do SAEB, a última aplicação. A fim de maior análise documental, foi realizada a coleta de dados primordiais para a pesquisa, com vistas a encampar uma investigação significativa que possa trazer resultados, igualmente importantes para a aplicação do ensino de Matemática.



RESULTADOS E DISCUSSÃO

O curso de Pedagogia é amplo e, do ponto de vista conceitual, engloba as teorias do ensino, em contextos diversos, que vão da Matemática à Psicologia, passando pela literatura e as demais teorias de formação. Assim, a Pedagogia é, por natureza, um curso teórico que se destina à docência em todos os níveis da formação.

Não obstante suas práticas, por meio de estágios supervisionados, o cerne da Pedagogia é a teoria. Nesse texto, figura a análise sistemática da produção acadêmica baseada em alguns estudos sobre o tema disponível no Banco de Teses e Dissertações das Coordenações de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), além de teóricos que tratam da Pedagogia, da formação de professores, mais especificamente inclinados para a compreensão do componente curricular de Matemática, posto ser o objeto *in loco* do estudo em questão.

Embora dispensem acréscimos de autoridade, os autores Charlot (2013/2021), Coutinho (2019), Lorenzato (2019), (2012), (2010), Pimenta (2021), Sacristám (2011), Saviani (2021) e Tardif (2005/2020), nas áreas que os mesmos produzem, é mister confirmar que são a referência fundamental para quem deseja conhecer as estruturas formativas de um pedagogo e, para além de sua formação, conhecer a necessidade da formação continuada para lecionar no ensino fundamental desenvolvendo a disciplina Matemática.

Diante disso, apresentamos às teorias, aos saberes e conhecimentos docentes, convergentes e divergentes entre autores conceituados da educação nacional e internacional. As considerações formuladas e apresentadas por autores como Tardif (2020), Charlot (2013) e Silva Junior (2021), além de outros que figuram discussão, contribuem para a formação do trabalho docente. Com isso, a seguir, foi explanada a Teoria, formação e profissão do pedagogo, à luz de Silva Junior, que consta em um estudo organizado por Selma Garrido Pimenta e José Leonardo Rolin de Lima Severo (2021) com vários outros autores, sobre a obra: Pedagogia: teoria, formação, profissão.

Nas palavras dos organizadores, disponibiliza textos à altura do reconhecimento de caráter científico sobre a Pedagogia e sua condição de saber especializado sobre educação, mas, também, da Pedagogia como ciência basilar no lócus de formação de pedagogos, com instituto profissional para alcançar as habilidades imprescindíveis à ação educativa, dentro e fora da escola, com vistas ao desenvolvimento humano sob a égide libertária da sociedade.

Cabe ressaltar, no entanto, que Silva Junior (2021) faz uma observação, determinando que, na sua percepção, a Pedagogia no Brasil está fora do debate das questões educacionais:



Nas universidades, nas escolas e nas instâncias informais de discussão em que o debate possa se processar, a Pedagogia, entendida como um saber estruturado com vistas à objetividade, ou seja, como uma entidade acadêmica, não tem seu lugar assegurado à mesa de discussão e não tem também seus estudiosos credenciados como interlocutores necessários à garantia da qualidade da discussão pretendida. (JUNIOR, 2021, p.17)

Então, ao ler essa afirmativa, podemos depreender da fala uma denúncia ou um desabafo? Considera-se que o autor se refere no seu texto sobre a profissão de pedagogo na sua relação com a escola pública. Contudo, sua observação vai se pautar, especificamente, na forma como a academia percebe e trata a Pedagogia enquanto saber. Para o autor, a Academia desconsidera a Pedagogia em “níveis surreais” (destaque do autor). Apesar disso, faz uma incursão à gramática, inferindo que a palavra Pedagogia é um adjetivo escrito com a primeira letra maiúscula para dar um caráter substantivo. No entanto, numa perspectiva histórica, nenhuma das regulamentações do curso, que foram três, desses 1939, passando pelas diretrizes curriculares adjacentes, se propôs a classificar a Pedagogia como um campo de conhecimento.

Assim, nem as escolas, nem as universidades e nem as instâncias informais consideram a Pedagogia como um saber estruturado e objetivo. Sob essa perspectiva do conjunto de instituições que detêm o poder para estabelecer o debate, tais como: os GTs da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior entre outros; não negam a participação da Pedagogia em suas discussões, mas também não têm uma postura definitiva quanto ao papel da Pedagogia nas Ciências Humanas. Um exemplo disso é a ausência total de um grupo de trabalho (GT), que discuta a Pedagogia como um conhecimento específico.

Todavia, Silva Junior (2021) desloca a responsabilidade da situação para uma representatividade estatal, conduzindo as pessoas do processo e apontando o sistema capitalista como sendo o principal empecilho para solução da demanda. Sob minha ótica, o problema levantado pelo autor tem fundamento importante, mas, ao retirar as pessoas da equação, o autor comete o mesmo erro que critica, considerando que seu argumento é que a Pedagogia é feita por pessoas e para pessoas, argumentando que a Pedagogia não pode ser exercida por máquinas, mas apenas por pessoa. Ainda assim, quando infere o trabalho do pedagogo na escola, desloca a discussão sobre a Pedagogia para impessoalidade e, desse ponto em diante, aponta o sistema capitalista como responsável por todas as mazelas da Pedagogia.

Desse modo, a discussão sobre a formação do pedagogo ou da Pedagogia requer uma análise consistente com inúmeras variáveis e diversos autores, que dependem do tempo e espaço para se manifestarem na produção. Por tempo e espaço, entenda-se, às condições de

saber dos autores, seu estado de humor, observações das suas vivências e percepções sociais distintas. Obviamente, implica nesse conceito o tempo linear que interfere nas sociedades e ainda o espaço das ações e conhecimentos dos autores. Assim, possíveis divergências são salutares considerando as variáveis observadas. Portanto, o que diria Tardif (2020), no que se refere aos saberes docentes e à formação do professor, acomoda a sua percepção sobre o assunto.

Acerca disso, o autor lança um argumento importante que, na sua concepção, é inquestionável, ao inferir que o docente faz parte de uma engrenagem de grupo social, capaz para interferir objetiva e subjetivamente nos destinos da sociedade nas direções de 360º graus, alcançando objetivos específicos e pensando conjuntamente pelos atores sociais, desenvolvendo e aplicando estratégias no interior das relações complexas e interferindo nos resultados de tais relações sociais. Com essa percepção, o autor afere aos docentes um saber específico:

[...] a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais (TARDIF, 2020, p. 36).

Para (Tardif, 2020), a profissão docente extrapola sua competência formativa dentro dos parâmetros didáticos. De acordo com sua citação, a função se estende a um saber plural extrapolando o que ele conhece e até alcançando o que supõe conhecer. Dessa forma, o docente influencia a sociedade além do campo da produção do conhecimento, alcançando, também, o campo ideológico, conforme a concepção formativa curricular ou das experiências que o docente carrega, ou ainda, conforme seu desejo de resultados, engendrando na docência suas percepções particulares, quando lhes faltou o cabedal formativo.

Nessa perspectiva, hoje a junção da desconfiança de Silva Junior (2021), quanto à seriedade do problema de classificação do campo pedagógico nas instituições. Entretanto, os docentes referenciados por Tardif (2020) não se limitam aos licenciados em Pedagogia, mas a todas as licenciaturas.

Nas palavras do próprio autor, “[...] a prática docente não é apenas um objeto de saber das ciências da educação, ela é também uma atividade que mobiliza diversos saberes que podem ser chamados de pedagógicos.” (TARDIF, 2020 p.37). Essa opinião alimenta o desconforto de Silva Junior (2021), no quesito saber pedagógico, acrescentando a sua lista das Instituições à produção de autores renomados como Tardif. Esse último entende o que chamou de saberes

pedagógicos como uma doutrina resultante de análise e da prática “educativa” a partir de concepções racionais que possam representar superficialmente os saberes educacionais. Neste aspecto, o autor apresenta um quadro de definição conceitual do que chamou de saberes dos professores.

A discussão acerca da formação do pedagogo, para ministrar aulas de Matemática, extrapola o campo do saber como foi bem demonstrado na Figura 1. Portanto, faz-se necessário inserir nessa análise as vertentes do trabalho docente.

Tardif (2020) seleciona três fontes de saberes como elementos fundamentais para a formação profissional dos docentes: saberes dos professores, fontes sociais de aquisição e modos de integração no trabalho docente. Para cada modalidade, o autor aponta cinco situações de saber docente, como pode ser conferido na figura 1. Como podemos perceber na tabela, o autor favorece o saber construído a partir das experiências cotidianas, ou mais especificamente os saberes do senso comum. Nesse ponto, o argumento de Silva Junior (2021) encontra eco, quando anuncia o abandono institucional da pedagogia como ciências humanas.

Figura 1 – Saberes dos professores

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

Fonte: Livro Saberes docentes e formação profissional TARDIF (2020, p.63).

Porquanto, já dito até aqui, analise-se na Figura 1 a demonstração de Tardif (2020), para lançar luz à sua teoria da formação dos saberes docentes. A análise em questão precisa ser lançada em duas direções, da esquerda para a direita e do topo para a base, compreendendo que estes dois sentidos se imbricam e podem oferecer resultados distintos e operados sob as inferências do autor.



Considerando os pilares apontados do topo para a base, podemos perceber uma construção específica que está ligada à estrutura vertical e destoadada da estrutura horizontal, contudo estabelecem uma relação simbiótica em todas as direções. Na coluna Saberes dos professores, localiza-se os saberes pessoais dos professores que, segundo o autor, na direção vertical, se inicia com o saber escolar, portanto, na sua infância, como cabedal importante para o futuro docente. Horizontalmente, esse saber tem origem nas fontes sociais e está diletante imbricado em sentido amplo com as raízes familiares e o ambiente de educação que se forma no seio da família e, segundo esse padrão, ao chegar à idade adulta e ao modo de integração com o trabalho docente, prevalece a história de vida e a socialização primária.

Na segunda base vertical, no sentido decrescente, a formação escolar anterior se imbrica com a escola primária e secundária, excluídas da equação os estudos em nível superior e formação continuada, como é o caso citado de especializações. Em último quadro, que se refere às relações no trabalho, prevalece a formação pela socialização anterior ao mercado de trabalho.

Voltando aos saberes provenientes para a formação profissional no magistério, as fontes sociais de aquisição surgem como os estabelecimentos de formação de professores, incluindo-se os estágios e os cursos de formações ou como chamou o autor: reciclagem. Mas, no modo de integração do trabalho docente, resta a formação profissional, considerando a socialização profissional, englobando os espaços de formação de professores.

Na quarta linha da primeira coluna, temos uma junção dos saberes pessoais com a construção do saber no campo profissional, que são aqueles obtidos nos livros e programas que orientam o trabalho. Na perspectiva das fontes sociais, tais livros e programas estão classificados com ferramentas que o docente utiliza em sua prática. Assim, a integração acontece a partir do uso contínuo de tais ferramentas que se ajustam às tarefas do professor.

Por fim, na última linha, os saberes se consubstanciam da experiência alcançada com a prática docente. No quadro seguinte, para o autor, a relação com os colegas de ofício e o espaço onde o trabalho acontece fortalecem os indivíduos e ampliam seu campo de saber, portanto, a consubstanciação do saber docente reside na socialização laboral e na prática contínua.

Sob essa perspectiva, percebe-se aceitável o fato de o pedagogo sair da universidade sem os saberes suficientes para lecionar Matemática no ensino fundamental. Essa ideia colide frontalmente com a reivindicação de Silva Júnior (2021).

Ainda assim, Tardif é um autor conceituado experiente, adotado pelos pares como um pensador da educação bem-posicionado quando falamos da profissão docente, enquanto Silva

Junior é um autor em ascensão, talvez, incomodado com o que percebe e, por esse motivo, se pauta a indagar o papel da pedagogia na educação considerando que, “[...] para ser pedagogo, não é necessário conhecer pedagogia” (SILVA JUNIOR, 2021). No entanto essa inquietação carece uma percepção assentada na necessidade de melhoria dos resultados qualitativos, no processo de ensino.

A percepção de Tardif (2020) no que concerne à Pedagogia como processo Humano de trabalho, ou de trabalho docente, está permeada de especificidades:

Como todo trabalho humano, o ensino é um processo de trabalho constituído de diferentes componentes que podem ser isolados abstratamente para fins de análise. Esses componentes são o objetivo do trabalho, o objeto de trabalho, as técnicas e os saberes dos trabalhadores, o produto do trabalho e, finalmente, os próprios trabalhadores e seu papel no processo de trabalho. A análise de tais componentes objetiva evidenciar seus impactos sobre as práticas pedagógicas (TARDIF 2020, p. 123).

Para inferir a sua análise, o autor faz uma comparação entre o trabalho docente e o trabalho industrial. Sua percepção é uma comparação salutar, pois pode fazer uma distinção quanto à estrutura e à tecnologia encontradas em ambas as profissões. “Esta comparação permite colocar em evidência, de forma bastante clara, as características do ensino” (TARDIF, 2020, p.123). Na sua ótica, essa comparação ilustra as diferenças principais a exemplo da tecnologia, que pode ser empregada em ambas as profissões. Com o intuito de defender a sua teoria, o autor apresenta a Figura 2 mostrando a intenção de esclarecer sua concepção entre trabalho na indústria com objetos materiais e o trabalho na escola com seres humanos.

Figura 2 – Comparação entre o trabalho industrial e o trabalho docente

	Trabalho na indústria com objetos materiais	Trabalho na escola com seres humanos
Objetivos do trabalho	Precisos Operatórios e delimitados Coerentes A curto prazo	Ambíguos Gerais e ambiciosos Heterogêneos A longo prazo
Natureza do objeto do trabalho	Material Seriado Homogêneo Passivo Determinado Simple (pode ser analisado e reduzido aos seus componentes funcionais)	Humano Individual e social Heterogêneo Ativo e capaz de oferecer resistência Comporta uma parcela de indeterminação e de autodeterminação (liberdade) Complexo (não pode ser analisado nem reduzido aos seus componentes funcionais)



Fonte: Livro Saberes docentes e formação profissional TARDIF (2020, p.124).

Para tanto, separa em duas categorias, a qual chamou de objetivos do trabalho e de natureza dos objetos do trabalho. Quanto aos objetivos do trabalho, classificou aquele desenvolvido na indústria como sendo preciso, delimitado e com uma função operatória. Visto isso, é um trabalho desenvolvido em prazo curto e seguindo uma linha corrente.

No que se refere à natureza do objeto do trabalho, a indústria é de natureza material, enquanto a escola está focada no ser humano. O desenvolvimento do trabalho na indústria é seriado, passivo, homogêneo e determinado. Dessa forma, pode ser feito por quaisquer pessoas e sua análise se basta aos componentes funcionais. Em contrapartida, o labor na escola é individual de cunho social, classificado como heterogêneo e capaz de oferecer a versão, incongruência, pois absorve indeterminação, mas também autodeterminação. Dessa maneira, é complexo e não deve ser validado apenas pelos componentes funcionais.

No entanto, para quem tem experiência e um percurso editorial no campo da formação de professores para analisar o trabalho docente, o faz com maestria. Logo, infere Tardif (2020) que:

Parece-nos que o primeiro passo a ser dado para analisar o trabalho dos professores é fazer uma crítica resolva das visões normativas e moralizantes da docência, que se interessam antes de tudo pelo que os professores deveriam ou não fazer, deixando de lado o que eles realmente são e fazem. Essas visões normativas e moralizantes têm suas raízes históricas no *ethos* religioso da profissão de ensinar, que é antes de tudo um trabalho orientado por uma ética do dever com forte conteúdo religioso, fundamentado na obediência cega e mecânica a regras codificadas pelas autoridades escolares, e muitas vezes, religiosas. (TARDIF, 2020, p.36)

Uma discussão acalorada se cultiva nas discussões acerca da formação docente envolvendo a aplicação das tecnologias. Muitas vezes, a supervalorização dos recursos tecnológicos atrapalha uma concepção sólida da formação, por equívocos simplistas, no que concerne um saber adequado na aplicação da própria tecnologia, chegando a gerar confusão sobre o uso ideal da ferramenta, como discute Tardif (2020).

As palavras de Charlot (2013) promovem certa tranquilidade em descobrir que é possível eliminar dúvidas, no que concerne à identificação das autoridades escolares, visto que as presenças de instituições internacionais vigoram apenas como influência progressiva, como é o caso dos Estados Unidos, dando conta de que, antes da globalização, já aspirávamos por mudanças significativas no processo de ensino. Não obstante o desenvolvimentismo parecer uma proposta eficiente, o Brasil optou por tomar outro caminho que levou à necessidade de estudar transversalmente o objeto em pauta nesta pesquisa, qual seja: as matrizes curriculares



dos cursos de Pedagogia ofertadas no Estado de Sergipe, por meio das instituições de ensino superior e os resultados do ENADE (2017/2021) e SAEB (2021).

No que concerne ao alargamento do tempo de estudo para nove anos, Charlot (2013) representa como ponto positivo no quesito qualidade e ensino, considerando que a mudança promoveu a massificação do ensino, com efeitos à democratização, ampliando o leque de efeito social positivo.

O projeto desenvolvimentista tinha uma proposta clara e direta de preparar o estudante para o mercado de trabalho. Em oposição ao ensino vigente, ocupa-se de fazer a crítica social ao sistema e atua no campo da ideologia em detrimento da preparação para o trabalho. Neste aspecto, Charlot (2020) oferece uma contribuição importante quando retoma a ideia de educação em um paralelo com antropologia.

É necessário, ou mesmo simplesmente útil, “basear” a educação, e mais ainda, baseá-la em uma concepção do “homem”? Hoje em dia preocupa-se com a eficácia das aprendizagens, do desempenho, das redes, e as considerações filosóficas sobre “o homem” parecem ultrapassadas, relegadas à curiosidade histórica. Mas isso é relevante? Pode-se educar, e mesmo instruir, sem qualquer referência, implícita ou explícita, a uma ideia, pelo menos esboçada, do que é o ser humano e de sua diferença do animal? A ideia de que “não se pode fazer isso com um ser humano”, que não é um animal, pode ser realmente expulsa das práticas e das representações pedagógicas – mesmo que, sem dúvida, a definição de “isso” que não podemos fazer varie de acordo com culturas, classes sociais e posições religiosas? (CHARLOT, 2020 p. 12).

A contribuição de Charlot (2020), no contexto da Pedagogia e suas formas transpostas historicamente, considerando o homem no seu tempo, com sua cultura e forma de agir, na sociedade e na política, demonstra uma distância pedagógica considerável, quando se pensa em formação. A Pedagogia dos anos 60 do século XX difere levemente daquela dos anos 70 e, conseqüentemente, a dos anos 80 do século XX, mas havia um ponto central na discussão que era a educação do homem para a sociedade, a família e a religião. A sociedade contemporânea confunde o ser humano com máquinas e estabelece uma competição absurda sobre a velocidade de produção em que o homem e a máquina são competidores opostos, não obstante o homem sempre perca em velocidade, em detrimento da qualidade.

Trazer a Pedagogia para o campo antropológico e histórico pode fazer algum sentido, se pensarmos que as transformações operadas nos conselhos superiores para a aplicação da pedagogia não suprimiram, historicamente, um resultado esperado. As soluções apontadas mais parecem remendos de curto prazo do que propriamente um projeto de educação. Talvez resida aí a angústia militante e recorrente de Silva Junior (2020), quando denuncia o descaso com a pedagogia como algo estratégico.



Desse modo, cabe a pergunta: para quem é pensada a educação? Quais os propósitos dos *bureaux* quando traça seus planos e projetos educacionais? O próprio Charlot (2020) confessa que não entendeu ainda o processo pedagógico contemporâneo e, ao escrever o texto *Educação ou Barbárie*, confessa: “A ambição deste livro é compreender essa nova configuração da questão da educação dentro da sociedade contemporânea” (CHARLOT, 2020, p. 10).

No entanto, o problema permanece: comparando-se ao passado, o professor continua oferecendo o ensino como uma prescrição desassociada da vida cotidiana. Isso alcança a Matemática quando os professores pedem aos estudantes para criar contas e encontrar respostas sem vínculos a vida cotidiana, dando a impressão de que esse é um conhecimento que consiste em um conjunto de regras arbitrárias que existem como um castigo escolar. Para amenizar tal situação, espera-se que a formação do professor em Matemática, sobretudo, na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, possa ser um divisor de águas no processo formativo dos alunos a partir de um incremento na formação docente.

Sobre isso, Lorenzato (2010) recomenda que o professor detenha o conhecimento daquilo que está ensinando. Nesse aspecto, o estudante terá maior condição de aprendizagem. Para o autor, dar aulas é diferente de ensinar, considerando que seja possível dar uma aula sem conhecer o assunto, sobre o qual a aula rege. Segundo ele, “[...] é possível dar aula sem conhecer, entretanto, não é possível ensinar sem conhecer” (LORENZATO, 2010, p. 3). Mas, se o leitor imagina em perguntar o que o professor deve conhecer, o autor afirma que, no caso da Matemática, o professor precisa conhecer tanto os conteúdos de Matemática quanto a didática ou técnica adequada para ensinar tal conteúdo.

Dessa forma, Nacarato, (2019) infere que a formação Matemática para a professora de polivalente é desafio, considerando que ela nem sempre conseguiu, durante sua formação, aprender o que necessita ensinar. Segundo ele, “[...] é inegável que nos últimos trinta anos o Brasil tem assistido a um intenso movimento de reformas curriculares para o ensino de Matemática.” (NACARATO, 2019, p. 10). Novamente, o que está em jogo, neste caso, é a capacidade de preparação do professor para o ensino de Matemática, englobando seus conhecimentos sobre o tema.

Os currículos de Matemática elaborados nessa década, na maioria dos países, trazem alguns aspectos em comum, que se podem dizer inéditos quanto ao ensino dessa disciplina: alfabetização matemática; indícios de não linearidade do currículo; aprendizagem com significado; valorização da resolução de problemas; linguagem matemática, entre outros. Esses aspectos, de certa forma, fizeram-se presentes nas propostas curriculares dos estados brasileiros (NACARATO, 2019, p. 10).



Diante dessa uniformidade de opiniões dos autores Lorenzato e Nacarato, constata-se que são necessárias mudanças no ensino de Matemática que envolve a formação do professor, o método, o conhecimento do conteúdo e a abordagem. Assim percebe-se que são muitas e constantes as mudanças feitas nas regras da educação no Brasil, em busca da qualidade no ensino e na aprendizagem. Talvez sejam impossíveis de dar um resultado adequado, ou mesmo entrar em vigor na prática pedagógica, por falta de compreensão da nova regra, por parte de professores e instituições.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através do ENADE (2017/2021), o estudo verificou que as matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia ofertadas no estado de Sergipe por meio das instituições de ensino superior cumprem as orientações das DCNs. Contudo, percebeu-se na avaliação SAEB (2021), que os resultados do Componente Curricular de Matemática no 5º ano das séries iniciais apresentam índice de proficiência baixo, essa situação evidencia que a proposta de formação inicial do Pedagogo não completa saberes específicos a serem trabalhados com os estudantes. Ademais, foi possível constatar que a formação do pedagogo está fragilizada diante dos cursos de Pedagogia oferecidos pelas IES no estado de Sergipe, pois suas matrizes curriculares não contemplam conteúdos satisfatórios para que o pedagogo possa ministrar o componente curricular de Matemática no 5º ano do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais.

REFERÊNCIAS

- BONETI, Lindomar W. **Políticas públicas por dentro**. 4. ed. Ijuí: Unijuí, v. I, 2018.
- BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. 5. ed. RJ. Bertrand, 2002.
- BRANDT, Andressa Grazielle. HOBOLD, Márcia Souza. **Trajetórias do curso de pedagogia no Brasil**. Curitiba. CRV, 2020.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília. 2018.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às Práticas educativas**. São Paulo/SP Cortez Editora. 1. ed. 2013.
- _____. **Educação ou barbárie?** uma escolha para a sociedade contemporânea. São Paulo/SP. Editora Cortez, 2020.
- COUTINHO, C. P. **Metodologia da Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática**. 2. ed. Almedina, 2019.



Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. **Parecer CNE/CP nº 5/2005, aprovado em 13 de dezembro de 2005** Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_pcp0505.pdf?query=diretrizes%20pedagogicas. Acesso em: 24 de outubro de 2022.

ESTEBAN, Maria Paz Sardín. Pesquisa **Qualitativa em Educação: Fundamentos e Tradições**. Tradução de Miguel Cabrera. Porto Alegre: AMGH, 2010.

JUNIOR, Celestino A. D. S. Profissão de pedagogo(a) e a escola pública. In: PIMENTA, Selma G. **Pedagogia: teoria, formação, profissão**. 1. ed. São Paulo: Cortez, v. 1, 2021. Cap. I, p. 359.

LORENZATO, Sergio. **Para aprender matemática**. 3. ed. Campinas SP: Autores associados, v. I, 2010.

_____. **O laboratório de ensino de matemática na formação de professores**. 3.ed. Campinas. S: Autores associados, 2012.

_____. **Educação infantil e percepção matemática**. 3.ed. rev Campinas. S: Autores associados, 2018.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. 8. Ed. São Paulo: Atlas 2017.

NACARATO, Adir M. **A matemática nos anos iniciais do ensino fundamental: tecendo fios do ensinar e do aprender**. 3. ed. São Paulo: Autêntica editora, v. I, 2019.

NÓVOA, Antônio. **Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa**. In: FAZENDA, Ivani.(org). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. 1.ed. Campinas: Papyrus. 2017.p.29-41. Ebook.

NUNES, Andréa Karla Ferreira. SABINO, Rosimeri Ferraz. **Avaliação educacional: desafios e prospecções**. Curitiba: CRV, 2019.

OECD. **PISA 2018 Results (Volume I): WhatStudentsKnowandCanDo**, OECD Publishing, Paris OECD, 2019. Disponível em: <http://doi.org/10.1787/5f07c754-en>. Acesso em: 09 de outubro de 2021.

PLATAFORMA SUCUPIRA. Disponível em:<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativoBuscaAvancada.jsf>. Acesso em: 27 de novembro de 2022.

PIMENTA, S.G. **Formação de professores: Identidade e saberes da docência**. In: PIMENTA, S.G. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.



_____. **Pedagogia: teoria, formação, profissão.** 1 ed. São Paulo: Cortez, 2021.

PORTARIA Nº 2.051, DE 9 DE JULHO DE 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/PORTARIA_2051.pdf>PORTARIA%20Nº%202.051,%20DE%209%20DE%20JULHO%20DE%202004. Acesso em: 24 de outubro de 2022.

SACRISTAN, J. G. et al. **Educar por competências: o que há de novo?** Tradução Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre. Artmed. 2011.

SAEB. **Provas e Matriz de Referência de Matemática.** Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/menu_do_professor/o_que_cai_nas_provas/Matriz_de_Referencia_de_Matematica.pdf. Acesso em: 05 de março de 2023.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria.** 3.ed. Campinas. SP: Autores Associados, 2021.

SERGIPE. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Nossa Senhora do Socorro - Resumo de Matrículas,** 2021.
Disponível em:

<https://www.seed.se.gov.br/redeestadual/municipio.asp?cdMunicipio=2804805>. Acesso em: 06 de março de 2023.

_____. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Escolas Estaduais de Nossa Senhora do Socorro.**
Disponível em:

<https://www.seed.se.gov.br/redeEstadual/municipio.asp?cdMunicipio=2804805>.
Acesso em: 16 de abril de 2023.

_____. **Escolas da Rede Estadual de Nossa Senhora do Socorro.**
Disponível em: <https://www.seed.se.gov.br/redeEstadual/escolas-rede.asp>. Acesso em: 16 de abril de 2023.

SCHLEICHER, A. **World Class: How to build a 21st-century school system, Strong Performers and Successful.** Reformers in Education, OECD Publishing, Paris. 2018.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, 17. ed. RJ: Vozes, 2014.

_____. **O Ofício do Professor: histórias, perspectivas e desafios internacionais.** Petrópolis, 6. ed. RJ: Vozes, 2014.



_____. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interação humanas. Petrópolis, 9. ed. RJ: Vozes, 2020.