



**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP**

MIRIAN FERREIRA DE BRITO

**CURSOS DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA
DAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS DA BAHIA:
ANÁLISE DA FORMAÇÃO MATEMÁTICA
PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL**

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

SÃO PAULO

2015

MIRIAN FERREIRA DE BRITO

**CURSOS DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA
DAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS DA BAHIA:
ANÁLISE DA FORMAÇÃO MATEMÁTICA
PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL**

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em Educação Matemática, sob a orientação da Profa. Dra. Ana Lúcia Manrique.

Bolsista:
Universidade do Estado da Bahia - UNEB

SÃO PAULO

2015

BRITO, Mirian Ferreira de. Cursos de licenciatura em pedagogia das Universidades Estaduais da Bahia: análise da formação matemática para a educação infantil. 167 fls. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Pós-Graduação em Educação Matemática, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC/SP: São Paulo, 2015.

ERRATA

FOLHA	LINHA	ONDE SE LÊ	LEIA-SE
3		BANCA EXAMINADORA	Inclusão de todos os itens que compõe a Folha de Aprovação
5	23/24		conteúdos teóricos sobre a matemática, conteúdos matemáticos específicos e os conteúdos de práticas da matemática OBS: Correção das três expressões em todo a tese
6	20/21		theoretical concepts about of the mathematics, specific mathematical content and practical contents of the mathematics
7	23/24		Contenidos teóricos de las matemáticas, contenidos específicos de las matemáticas y los contenidos de las prácticas de las matemáticas
16, 23, 70, 134		PERIN	PENIN
21	33	BRITO, SODRÉ, 2011, 2011a	
31/32	41 e 5	Para a educação infantil especificamente, três documentos publicados pelo Ministério da Educação e Desportos (MEC) da época, mereceram destaques: o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013).	Para a educação infantil especificamente, três documentos publicados pelo Ministério da Educação e Desportos (MEC) da época, mereceram destaques nesta pesquisa: o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013). A opção por estes documentos se justifica pela importância que eles registraram para a educação infantil na época de suas publicações e, especialmente, pela ligação que apresentaram com o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), Plano Decenal de Educação para Todos (1993) e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n.º 9.394 (1996).
43	13	Deste modo, verifica-se uma necessidade de um currículo amplo com adequações apropriadas para a educação infantil. Currículo este, antes negado por antigas Diretrizes,	

		mas explicitado no RCNEI e, posteriormente, evidenciado por sua necessidade e importância nas novas Diretrizes.	
96	12-21	Deste modo, verificamos nas duas vertentes, ênfase nos estudos em relação a geometria. De acordo com os PCN de Matemática (BRASIL, 1997, p. 39), A Geometria é um campo fértil para se trabalhar com situações-problema e é um tema pelo qual os alunos costumam se interessar naturalmente. O trabalho com noções geométricas contribui para a aprendizagem de números e medidas, pois estimula a criança a observar, perceber semelhanças e diferenças, identificar regularidades e vice-versa.	
133	15	NEFFS	NOFFS

FOLHA DE APROVAÇÃO

MIRIAN FERREIRA DE BRITO

CURSOS DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS DA BAHIA: ANÁLISE DA FORMAÇÃO MATEMÁTICA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Esta tese foi apresentada às 14 horas do dia 13 de novembro de 2015, como requisito para obtenção do título de DOUTORA EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, Linhas de Pesquisa: A Matemática na Estrutura Curricular e Formação de Professores, Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, Universidade Católica de São Paulo. A candidata foi arguida pela Banca Examinadora composta pelos professores abaixo assinados e o trabalho foi considerado aprovado.

BANCA EXAMINADORA

PROFA. DRA. ANA LÚCIA MANRIQUE

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP

PROFA. DRA. LIANA GONÇALVES PONTES SODRÉ

Universidade do Estado da Bahia - UNEB

PROF. DR. GERALDO EUSTÁQUIO MOREIRA

Universidade Federal de Goiás - UFG

PROFA. DRA. MARIA CRISTINA SOUZA DE ALBUQUERQUE MARANHÃO

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP

PROFA. DRA. ALDA LUIZA CARLINI

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP

**SÃO PAULO, SP
2015**

*À
minha pequena e linda família pelo apoio, carinho e espera:
Camila, Charles, Ney e Pitoco,
Pai Milton, Mãe Olga, Irmã Susana e Sobrinha Ana Júlia!!*

Agradeço:

*À Deus;
À minha família;
Aos amigos e vizinhos;
Aos meus alunos;
Aos indagadores das ideias desta tese;
À minha orientadora;
À Banca Examinadora;
À UNEB;
À UNEB/Senhor do Bonfim, Bahia;
À PUC;
E as pessoas de bom coração que
ajudaram nesta caminhada.
e no desenho desta escrita.*

BRITO, Mirian Ferreira de. Cursos de licenciatura em pedagogia das Universidades Estaduais da Bahia: análise da formação matemática para a educação infantil. 167 fls. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Pós-Graduação em Educação Matemática, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC/SP: São Paulo, 2015.

RESUMO

Estudos e pesquisas sobre educação infantil ganharam maior destaque nas últimas cinco décadas, motivadas pela Constituição Federal, que reconheceu esta etapa educacional e a incluiu como parte da educação básica. Tal mudança, assegurou alguns direitos à criança, mas, mesmo com os avanços e documentos relacionados a isso, como as Diretrizes e o Referencial Curricular, algumas lacunas ainda são visíveis nas formações de professores para essa etapa da educação. Deste modo, procuramos respostas para questionamentos referentes aos cursos e à estrutura curricular, onde formam tais professores, particularmente em relação à matemática, por fazer parte de nosso universo de formação, trabalho e estudos. Assim, buscamos através dessa pesquisa, de cunho qualitativo, analisar aspectos relativos à formação do professor para os conhecimentos matemáticos, nas estruturas curriculares das Licenciaturas em Pedagogia, das Universidades Estaduais da Bahia, levando em consideração três vertentes: conteúdos teóricos sobre a matemática, conteúdos matemáticos específicos e os conteúdos de práticas da matemática. Para tanto, analisamos os fluxogramas e as ementas dos componentes curriculares, que apresentaram conhecimentos matemáticos, assim como os perfis profissiográficos dos Cursos. Como principais resultados, podemos observar nos fluxogramas, que dos dezoito Cursos apresentados, somente três deles apresentaram dois componentes curriculares, e que os demais apresentaram somente um componente. Nas ementas, verificamos que dez componentes não apresentaram conteúdos matemáticos específicos, e apenas seis ofertavam as três vertentes. Nos perfis profissiográficos, verificamos que a docência e gestão foram indicadas em todos os Cursos, sendo que a docência para a educação infantil, apesar de estar registrada em doze Cursos, não aparece exclusivamente em qualquer um deles. Desse modo, os dados nos revelaram formações generalistas e/ou aligeiradas pela amplitude de atuações indicadas nos Cursos e, ainda, constatação de baixa carga horária para os conteúdos de matemática pesquisados – teóricos, específicos e práticos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil. Conteúdos de Matemática. Currículo da Educação Infantil. Curso de Pedagogia. Universidades Estaduais da Bahia.

BRITO, Mirian Ferreira de. Degree courses in pedagogy of universities state of Bahia: training analysis of mathematics for early childhood education. 167 pgs. Thesis (Doctorate in Mathematics Education) – Post-graduate in Mathematics Education, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC/SP: São Paulo, 2015.

ABSTRACT

Studies and research on early childhood education gained greater prominence in the past five decades, it was motivated by the Federal Constitution, which recognized this educational stage and included it as part of basic education. Such change ensured some rights to the children, but even with advances and documents about it, even as the Guidelines and Curriculum Framework, some gaps are still visible in teacher training at this stage of education. Thus, we seek answers for regarding questions to the courses and curriculum, where such teachers graduate, particularly in mathematics, for being part of our training universe, work and studies. Thus, we seek through this qualitative approach research, to analyze aspects of teacher training to mathematical knowledge in the curriculum structures of the Degrees in Education, of the Bahia State Universities, taking into account three components: theoretical concepts about of the mathematics, specific mathematical content and practical contents of the mathematics. Therefore, we analyzed the flow charts and summary of the curriculum components, presenting mathematical knowledge, as well as *profissiográficos* profiles of courses. As main results, we can see the flow charts, which from the eighteen presented courses, only three of them exhibited two curriculum components, and the others exhibited only one component. In the summary, we checked that ten components showed no specific contents of mathematics and only six offered the three components. At *profissiográficos* profiles, we checked that the teaching and management were nominated in all courses, since teaching for early childhood education, despite being recorded in twelve courses, it do not appear on any of them. In this way, the data disclosed in the general training and/or fast by the amplexness of indicated performances in the courses, and also confirmation of low workload for researched mathematical contents – theoretical, specific and practical.

KEYWORDS: Early Childhood Education. Math content. Curriculum from kindergarten. Education Degree. Bahia State Universities.

BRITO, Mirian Ferreira de. Cursos de licenciaturas en pedagogía de las Universidades Estatales de la Bahia: análisis de la formación matemática para la educación infantil. 167h. Tesis (Doctorado en Educación Matemática) – Posgrado en Educación Matemática, Pontificia Universidad Católica de São Paulo-PUC/SP: São Paulo, 2015.

RESUMEN

Estudios e investigaciones sobre la educación infantil tuvieron mayor destaque en las últimas cinco décadas, debido la motivación de la Constitución Federal que reconoce e incluye esta etapa educacional como parte de la educación básica. Este hecho, garantizó algunos derechos a los niños, pero, mismo con estos avances y los documentos relacionados, como por ejemplo las directrices y los referenciales de los planes de estudios, algunas lagunas todavía son visibles en la formación de los profesores para esta etapa de la educación. Por lo tanto, buscamos algunas respuestas para las cuestiones a cerca de los cursos y las estructuras de sus planes de estudio, a los cuales forman los profesores, y en particular las matemáticas por hacer parte de nuestro universo de formación, trabajo y estudios. Así, buscamos a través de esta pesquisa de enfoque cualitativo, el análisis de los aspectos de la formación del profesorado para los conocimientos matemáticos en las estructuras curriculares de los grados de Licenciaturas en Pedagogía de las Universidades Estatales de la Bahia, teniendo en cuenta tres vertientes: Contenidos teóricos de las matemáticas, contenidos específicos de las matemáticas y los contenidos de las prácticas de las matemáticas. En consecuencia, analizamos los diagramas de flujo y los menús de los componentes de los planes de estudios que presentan los conocimientos matemáticos, así como perfiles profesiográficos de los cursos. Como principales resultados podemos observar que en los diagramas de flujo de los dieciocho cursos presentados, solamente tres de ellos presentan dos componentes curriculares; los demás presentaran un solo componente. En los menús, constatamos que diez componentes no presentaran contenidos específicos de las matemáticas y que solamente seis ofrecían las tres vertientes. En los perfiles profesiográficos verificamos que la enseñanza y la gestión fueron indicadas en todos los cursos, en lugar que la enseñanza para la educación infantil, a pesar de estar registrada en los doce cursos, no aparece en ninguno de ellos. Por consiguiente, los datos revelaron formaciones generales y/o aligeradas, por la amplitud de las actuaciones indicadas en los cursos y aun la constatación de baja carga de trabajo para los contenidos matemáticos pesquisados- teóricos, específicos y de prácticas.

PALABRAS CLAVE: Educación infantil. Conceptos teóricos acerca de las matemáticas. Contenidos matemáticos específicos. Contenidos prácticos de las matemáticas. Curso de Pedagogía. Universidades Estatales de la Bahia.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – QUADRO 1 – PALAVRAS/EXPRESSÕES DESTACADAS NAS PRODUÇÕES <i>STRICTO SENSU</i> NO BRASIL NO PERÍODO DE 2010, ATÉ MARÇO DE 2015, RELACIONADOS À EDUCAÇÃO INFANTIL, INFÂNCIA, GEOMETRIA E CONHECIMENTOS GEOMÉTRICOS.....	24
QUADRO 2 – PALAVRAS/EXPRESSÕES DESTACADAS NAS PRODUÇÕES <i>STRICTO SENSU</i> NO BRASIL NO PERÍODO DE 2010 ATÉ MARÇO DE 2015, RELACIONADOS À EDUCAÇÃO INFANTIL; INFÂNCIA; MATEMÁTICA; CONHECIMENTOS MATEMÁTICOS.....	25
QUADRO 3 – COMPONENTES CURRICULARES RELACIONADOS À MATEMÁTICA OFERTADOS NOS CURSOS DE PEDAGOGIA DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS ESTADUAIS DA BAHIA.....	79
QUADRO 4 – COMPONENTES CURRICULARES RELACIONADOS À MATEMÁTICA E OFERTADOS NOS CURSOS DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA.....	84
QUADRO 5 – CURSO DE PEDAGOGIA DAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS DA BAHIA E A CARGA HORÁRIA TOTAL DO (S) COMPONENTES CURRICULARES RELACIONADOS À MATEMÁTICA	89
QUADRO 6 – EMENTA DA LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DA UEFS....	92
QUADRO 7 – EMENTA DA LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DA UESB ...	95
QUADRO 8 – EMENTA DA LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DA UNEB ...	99
QUADRO 9 – EMENTA DA LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DA UESC .	107
QUADRO 10 - PERFIL PROFISSIONAL DA LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DA UEFS.....	109
QUADRO 11 - PERFIL PROFISSIONAL DAS LICENCIATURAS EM PEDAGOGIA DA UESB	111
QUADRO 12 - PERFIL PROFISSIONAL DOS CURSOS DE PEDAGOGIA DA UNEB	112
QUADRO 13 - PERFIL PROFISSIONAL DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UESC	114
QUADRO 14 – RESUMO DOS PERFIS PROFISSIONAIS DOS CURSOS DE PEDAGOGIA DAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS DA BAHIA	115

LISTA DE IMAGENS

IMAGEM 1 – DIVISÃO DO ESTADO DA BAHIA EM TERRITÓRIOS DE IDENTIDADE	71
IMAGEM 2 – UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA, CAMPUS FEIRA DE SANTANA, BAHIA	73
IMAGEM 3 – UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA, CAMPUS VITÓRIA DA CONQUISTA, BAHIA	74
IMAGEM 4 – UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA, CAMPUS I – SALVADOR, BAHIA	75
IMAGEM 5 – UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ, ILHÉUS, BAHIA	76

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1 – A EDUCAÇÃO INFANTIL EM DOCUMENTOS OFICIAIS	27
1.1 CUIDAR E EDUCAR NA INFÂNCIA.....	27
1.2 A EDUCAÇÃO INFANTIL EM DOCUMENTOS OFICIAIS	29
1.3 O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM DOCUMENTOS OFICIAIS	32
CAPÍTULO 2 - EDUCAÇÃO INFANTIL: CURRÍCULO, MATEMÁTICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES	37
2.1 ALGUMAS CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO	37
2.2 CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	40
2.3 MATEMÁTICA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL.....	43
2.4 A FORMAÇÃO MATEMÁTICA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL	46
CAPÍTULO 3 – ALGUMAS TRILHAS METODOLÓGICAS.....	58
3.1 A METODOLOGIA.....	58
3.2 AS UNIVERSIDADES DO BRASIL E DA BAHIA.....	66
3.2.1 AS UNIVERSIDADES NO BRASIL	66
3.2.2 AS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DA BAHIA	69
3.2.2.1 AS UNIVERSIDADES ESTADUAIS DA BAHIA EM DADOS.....	73
CAPÍTULO 4 – A MATEMÁTICA NA LICENCIATURA EM PEDAGOGIA: ANÁLISE DOS CURSOS DAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS DA BAHIA..	78
4.1 ANÁLISES DOS FLUXOGRAMAS.....	78
4.2 ANÁLISES DAS EMENTAS	90
4.3 ANÁLISES DOS PERFIS PROFISSIONAIS	109
CONSIDERAÇÕES FINAIS	120
REFERÊNCIAS.....	126

ANEXOS	138
1 FLUXOGRAMA UEFS/FEIRA DE SANTANA	138
2 FLUXOGRAMA UESB/VITÓRIA CONQUISTA.....	139
3 FLUXOGRAMA UESB/JEQUIÉ.....	142
4 FLUXOGRAMA UESB/ITAPETINGA	143
5 FLUXOGRAMA UNEB/SALVADOR E LAURO FREITAS	145
6 FLUXOGRAMA UNEB/JUAZEIRO.....	146
7 FLUXOGRAMA UNEB/SENHOR DO BONFIM, PAULO AFONSO, BARREIRAS, TEIXEIRA DE FREITAS, SERRINHA, GUANAMBI, ITABERABA E VALENÇA.....	147
8 RESOLUÇÃO UNEB 1069/2009	148
9 FLUXOGRAMA UNEB/GUANAMBI	149
10 FLUXOGRAMA UNEB/BOM JESUS DA LAPA.....	150
11 FLUXOGRAMA UESC/ILHÉUS.....	151
12 RESOLUÇÃO UESC 134/2012.....	152

INTRODUÇÃO¹

Considero a matemática como a mais bela das ciências. Seus conteúdos básicos sempre me chamaram atenção e estudá-la se tornou o caminho que escolhi como parte do meu lazer desde a adolescência e, posteriormente, como opção de trabalho.

O interesse pela matemática era evidente desde os meus primeiros contatos com os estudos na infância. Contatos esses, que se iniciaram informalmente com minha mãe Olga e na Escolinha da Dona Irene. Neste período, prevaleciam as prerrogativas das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Leis n.^{os} 4.024/1961 e 5.692/1971, e embora elas tenham feito alguma referência ao ensino de crianças pequenas nos seus textos, não havia garantia de qualquer benefício.

De acordo com estudos que realizamos anteriormente (SANTANA, 2008, p. 56), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) N.º 4.024 de dezembro de 1961, afirmou

[...] que a educação infantil deveria ser destinada aos menores de sete anos e ministrada em escolas maternas ou jardins-de-infância e que empresas cujas funcionárias tivessem filhos até esta idade mantivessem instituições para a educação pré-primária, por iniciativa e custo da própria empresa ou em cooperação com os poderes públicos (Arts. 23 e 24) [...].

Ainda segundo nossos estudos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n.º 5.692 de agosto de 1971, pouco frisou a educação infantil. A Lei referiu-se a educação infantil somente como uma

[...] etapa da educação exclusivamente no tocante a admitir o ingresso destas crianças no ensino de 1.º grau (atual ensino fundamental) antes mesmo de completar sete anos e afirma que os sistemas de ensino deveriam velar para que crianças menores de sete anos recebessem educação adequada em escolas maternas, jardins-de-infância e instituições semelhantes (Art. 19). (SANTANA, 2008, p. 56-57).

As Leis não garantiam financiamento para essa etapa da educação e, para os alunos que frequentassem escolas, estas eram particulares. Desta maneira, naquela

¹ O texto desta tese foi escrito tomando como base a normatização da Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT e os *Procedimentos para depósito dos exemplares de Dissertação e Tese* da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC, 2013).

época, na pequena cidade de Cipó (Bahia), estudávamos informalmente em casa e iniciávamos a base formal educativa em “Escolinhas” construídas ou improvisadas em casas de professoras leigas que, se dispunham a alfabetização e ao letramento de crianças antes do ingresso no primário, como era a Escola na Casa da Dona Irene.

Para Soares (1998, p. 39-40), “[...] alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, [...] é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita.”

Ainda de acordo com a autora, alfabetização e letramento são indissociáveis, interdependentes e simultâneos. Assim,

[...] a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização. [...]. (SOARES, 2004, p. 25-26).

Para a formação básica, cursei o primário, o ginásio e o segundo grau (atualmente ensino fundamental e médio) em escolas públicas, no município de Feira de Santana (Bahia), com todas as peculiaridades naturais da ocasião: pouco material didático, porque tudo precisava ser comprado; rigor das disciplinas; e ênfase na memorização de conteúdos. Nesse período, a escola pública apresentava aspectos singulares que deixariam um grande legado, o qual carregaríamos conosco até o fim.

Em estudo realizado sobre narrativa, experiências de leitura/escrita e memória de professores, Kramer (1999, p. 141) apontou que:

Se a escola pública já foi escrita com orgulho, hoje ela é marcada pelo descaso. Mas no tempo em que ensinavam, escola pública e qualidade andavam juntos. Naquela época, estudar em escola pública dava *status*. Nas memórias e experiências que relatam, leitura, escrita e cultura vêm junto com pai, mãe, irmão, avô, avó, amigo, primeira professora — a presença de uma pessoa que deixou marcas nas suas vidas, despertando paixão pelos livros, tornando-os leitores e contribuindo para sua visão do mundo [...].

Nesse sentido, destaco as aulas das professoras de matemática e, talvez por isso, sempre estive entre os melhores alunos da classe. Enquanto aluna, não senti

dificuldade com os conteúdos matemáticos. Eles compuseram facilmente a minha formação, tanto que passei a estudá-los informalmente, mesmo após a conclusão do Curso de Auxiliar de Administração no nível médio. A conclusão nesse nível escolar era considerada o patamar mais elevado que pessoas simples como eu, poderiam alcançar naquela época, porque representava a formação para o trabalho. Assim, Valle (2006, p. 185) afirma:

A escolha de uma habilitação é sempre uma escolha de vida e representa a antecipação das aspirações profissionais, mas presume-se que essa escolha não existe verdadeiramente quando se vem de uma classe desfavorecida. É importante considerar (a exemplo do que faz Bourdieu (1964) que a margem de escolha dos jovens dos meios populares é muito limitada.

No último ano do Curso de Auxiliar de Administração, por conta das notas altas nas disciplinas cursadas, cumpri o estágio obrigatório na área administrativa de uma grande metalúrgica no município de Feira de Santana. Deste modo, estagiei e fui contratada como funcionária da metalúrgica, por aproximadamente quatro anos e meio.

Na metalúrgica, trabalhei no Almoxarifado, mas continuei dedicando meus horários de almoço e final das noites aos estudos, enfatizados pelos conteúdos da matemática. Os estudos progrediram e me levaram à aprovação no concurso público para uma vaga de assistente administrativo da Gerência Financeira da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). A área administrativa pública se constituía na minha vida, como uma boa oportunidade, se considerarmos que no município, as vagas mais comuns eram na área comercial, e sem qualquer estabilidade empregatícia. Por esse motivo, durante alguns anos, trabalhei neste setor e inicialmente, investi nos estudos voltados para a área administrativa. Entendia que a formação no nível superior, deveria complementar o ensino médio e poderia me levar a outro concurso público mais elevado. O apego para com a matemática, entretanto, falava mais alto.

Desta maneira, escolhi a profissão de professora, somente depois de trabalhar por aproximadamente oito anos, em funções administrativas, sendo metade delas no setor administrativo da Universidade. Naquele momento da escolha, minha profissão e identidade se entrelaçavam. De acordo com Penin (2009, p. 3),

Ao escolher ou entrar numa profissão uma pessoa define um modo de vida. Começa a pertencer a um grupo que, conforme o seu grau de identificação, lhe traz benefícios ao atender a uma das necessidades humanas básicas, a de pertencimento [...]. Nesse sentido, é possível entender a palavra profissionalidade como a fusão dos termos profissão e personalidade [...].

Busquei a Licenciatura quando percebi que faltava em meus estudos, algo que as leituras informais não ofereciam e que não eram contempladas pela área administrativa. Para Valle (2006), as escolhas relativas à profissão não é um fruto consciente, mas não é aleatório. É um processo historicamente interior que conduz ao presente. Deste modo,

Ao contrário do que revela o senso comum, o destino de uma pessoa não se prende somente às características próprias de sua personalidade – disposição, inteligência, caráter, vocação, aptidão, dons e méritos pessoais, que podem ser cultivados de maneiras diversas –, mas depende principalmente do fato de ter nascido num determinado momento histórico e num certo ambiente sociocultural, definido por elementos estruturais bem precisos: de ordem econômica, política, educacional [...]. (VALLE, 2006, p. 179).

Para alguns autores, a exemplo de Valle (2006), Gatti e Barreto (2009), a escolha da profissão docente não se mostra muito atrativa neste início do século XXI. Na região nordeste do nosso país, no entanto, esta se consolida como uma das profissões possíveis para muitas pessoas. As autoras frisam, especialmente, como pontos negativos para a carreira docente: exigência de grande investimento pessoal com a formação e aprovação em concursos; condições inadequadas de trabalho; e os baixos salários.

Neste sentido, Penin (2009, p. 4) classifica as condições inerentes à atividade docente em dois tipos: objetivas e subjetivas. As primeiras, como aspectos que se mantêm externos à profissão, como salários, planos de carreiras, prescrições legais e condições de trabalho. Já para as condições subjetivas, que a autora define “[...] como a vivência diária de um profissional no desempenho do trabalho [...]”, aponta angústias e alegrias como aspectos sociais estabelecidos, principalmente na sua relação com os alunos.

O ingresso na Licenciatura em Matemática se tornou fato importantíssimo na minha vida e formação. Estava trocando de uma trajetória administrativa com expectativa promissora para uma vertente totalmente imprevista, e até não desejada. Havia afirmado para muitos, especialmente para a primeira professora

que me enxergou como colega, que jamais tive este intento como profissão. O tempo, todavia, modificou essa certeza.

O Curso de Licenciatura em Matemática não atendeu a todas as minhas expectativas e nem respondeu a todos os meus questionamentos, especialmente aos relacionados ao ensino de conteúdos voltados para a educação básica. Faltava, no meu entendimento, discussões relativas à associação dos conteúdos matemáticos com as nossas necessidades, ou a convivência dela com a realidade a nossa volta, e particularmente, estudos envolvendo geometria. De acordo com Guimarães (1927, p. 4), a geometria pode ser definida como a ciência que estuda a “[...] medida da extensão, como também da forma e da situação das figuras” e, portanto,

Deste os primeiros instantes na infância é possível observá-la nas diversas atividades que as crianças realizam, como por exemplo nas brincadeiras com bolas de gude, cordas, desenhos, caça-tesouros, esconde-esconde, construções com blocos de madeira, montagens e desmontagens de caixas e brinquedos [...]. (SANTANA, 2008, p. 11).

A base da Licenciatura em Matemática era direcionada muito mais para os conteúdos puros, e quase não enfatizava a matemática necessária para o trabalho no ensino fundamental e médio. E mesmo hoje, na segunda década do novo século, este foco não parece ter mudado muito. As mudanças mais recentes nas licenciaturas não apagaram essa característica. Segundo Gatti (2010, p. 1373),

Os cursos de licenciatura em Matemática se diferenciam por apresentarem um maior equilíbrio entre as disciplinas relativas aos “Conhecimentos específicos da área” e aos “Conhecimentos específicos para a docência”, embora as instituições públicas mantenham, em sua maioria, carga horária bem maior para as disciplinas relativas a conhecimentos específicos, espelhando mais a ideia de um bacharelado do que licenciatura.

Naquele momento, eu tinha conhecimentos bem simplórios sobre docência, educação e educação matemática, mas entendia que para um ensino de matemática com mais qualidade, estas e outras vertentes deveriam ser consideradas. Vertentes estas que não pareciam ter destaque no Curso de Licenciatura em Matemática.

A graduação, assim como o ginásio e o segundo grau, quase não discutiam os conteúdos matemáticos. As poucas discussões, vieram fragilizadas e dispostas numa ou noutra disciplina, particularmente nos estágios e com pouquíssimo aparato

teórico que não asseguraram um bom aproveitamento daquela experiência. Segundo Roldão (2007, p. 100),

[...] não basta que se integrem os conhecimentos de várias naturezas, mas que eles se transformem, passando a constituir-se como parte integrante uns dos outros. [...]. Não basta ao professor conhecer, por exemplo, as teorias pedagógicas ou didáticas e aplicá-las a um dado conteúdo da aprendizagem, para que daí decorra a articulação desses dois elementos na situação concreta de ensino. Há que ser capaz de transformar conteúdo científico e conteúdos pedagógico-didáticos numa acção transformativa [...].

O acréscimo de conhecimento e parte das respostas, começaram a se configurar quando iniciei a Especialização em Metodologia do Ensino do Desenho, também pela UEFS. Um novo e gigantesco mundo de estudos e possibilidades se abriram para mim. Naquele momento, não lia apenas livros sobre conteúdos para a Pós-graduação *Lato Sensu*, lia sobre história, docência, educação, educação matemática e sobre os conteúdos matemáticos, especialmente sobre geometria. Encontrei novas leituras que ampliavam e fascinavam meu horizonte de conhecimentos. E, embora percebesse a importância dos conteúdos trabalhados na graduação, questionava o porquê estas outras possibilidades não foram sugeridas ou incluídas na Licenciatura em Matemática.

Meu acúmulo de conhecimentos aumentou ainda mais, com o término do Curso de Especialização e com o início da prática docente, principalmente em relação aos conhecimentos geométricos.

No início da carreira docente, lecionei pouco mais de três anos para turmas do ensino fundamental, enquanto professora concursada da Secretaria de Educação do Estado da Bahia. Na riquíssima experiência, tudo era novo: planejar aulas, atividades e avaliações; acompanhar o aprendizado dos discentes; fazer uma auto avaliação enquanto iniciante da docência. Entendia que a necessidade ali, era de conteúdos matemáticos e geométricos, considerados como elementares que requeriam uma “*acção de ensinar*” apropriada, conforme argumenta Roldão (2007, p. 101).

No percurso da docência, troquei a estabilidade de ensinar na escola pública estadual, pelo trabalho como professora substituta da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Neste novo espaço, atuei no Curso de Licenciatura em Pedagogia por mais de um ano, e no Curso de Licenciatura em Matemática por um semestre.

Essa outra perspectiva na carreira docente foi grandiosa e desafiadora. Para os alunos da Licenciatura em Pedagogia, pude lecionar componentes curriculares² direcionados especialmente aos anos iniciais do ensino fundamental. Desta maneira, fiz adequações dos programas dos componentes da Licenciatura em Pedagogia, de modo a incluir a educação infantil e discussões dos conteúdos e metodologias, em acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Matemática (BRASIL, 1997) e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998a). Para isso, tomei como base os blocos de conteúdos dispostos conforme se apresentam nos documentos: números e operações, espaço e forma, grandezas e medidas, e tratamento de informação. Além disso, foi possível discutir algumas características da docência, de pesquisa e das experiências destes alunos nessas etapas da educação. Neste contexto, observava-se que os graduandos em Pedagogia careciam de discussões e entendimentos sobre conhecimentos específicos da matemática e, sobretudo, dos conhecimentos sobre geometria.

No final deste período de substituição na UNEB, atuei como professora no Curso de Ciências com Habilitação em Matemática, na mesma instituição. O ensino para esses alunos, apresentava aspectos da minha própria graduação. Para esta turma, pude ensinar uma disciplina voltada para os conteúdos geométricos, e perceber, como nas demais experiências, que o ensino e aprendizagem dos conteúdos matemáticos, particularmente dos conteúdos geométricos, se constituíam em dificuldades para os alunos do ensino superior desta Licenciatura.

No ano de 2005, ingressei finalmente como professora concursada do Departamento de Educação-Campus VII, da UNEB, no município de Senhor do Bonfim (Bahia), onde passei também a morar a partir de 2009. A Licenciatura já apresentava as atuais recomendações do Conselho Nacional de Educação (CNE), datadas de 2002 (BRASIL, 2002; 2002a). No Curso, ocupei a vaga para as Áreas de Desenho e Geometria e a lecionar: Desenho Geométrico, Geometria Descritiva, Geometria Plana e Geometria Espacial, dentre outros, mas sem esquecer das minhas indagações. A matriz curricular da Licenciatura diferia, e muito, daquela em

² Nos estudos, utilizo as palavras disciplina e componente curricular para representar coisas iguais, entretanto, a utilização de uma ou da outra obedece ao contexto a que pertenceram, portanto, foram designadas em acordo aos seus respectivos documentos e épocas mencionadas. De acordo com o Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos, da Universidade Federal da Bahia – IHAC/UFBA (UFBA, 2015, p. 1) a utilização da expressão “componente curricular”, e não da palavra “disciplina”, “[...] não se trata apenas de uma questão de denominação. A proposta é que os componentes curriculares não fiquem restritos a uma disciplina ou área do saber na abordagem dos temas que serão tratados em cada semestre. [...]”.

que fui formada e da que havia ensinado quando professora substituta. Ela trazia componentes curriculares que acarretariam discussões além dos conteúdos, como por exemplo, Seminários Temáticos sobre Matemática, Geometria e Pesquisa em Educação Matemática; Análise e Reflexão do Processo de Ensino; Laboratórios do Ensino de Matemática; Didática da Matemática; e História da Matemática.

Apesar da matriz já modificada do Curso de Licenciatura em Matemática, do meu empenho em discutir e mostrar outras vertentes de ensino, a aprendizagem sobre os conhecimentos geométricos não apresentava compreensão tão fácil. Acho até que o entendimento em relação a alguns conhecimentos geométricos, acontecia mais rapidamente para alunos da Matemática, talvez pela própria abstração matemática que o Curso abarca, todavia, o entendimento ainda assim nos parecia precário.

As experiências nos anos finais do ensino fundamental, nos cursos de pedagogia e de matemática, acrescidos dos conteúdos e metodologia que aprendi durante este período, foram valiosíssimas para minha formação como docente. Nessa busca, friso como influenciadores, motivadores e desafiadores, a inclusão de conteúdos geométricos nas turmas de ensino fundamental. A inclusão foi um desafio tanto para a escola quanto para mim, porque também não pude desfrutar destes conteúdos enquanto fui aluna. Outros importantes momentos se tornaram fontes de aprendizados e de comparação com minha própria graduação, como por exemplo, as discussões de conteúdos teóricos sobre a matemática e de conteúdos práticos da matemática nas aulas dos Cursos de Pedagogia e, finalmente, o ensino de conteúdos geométricos na Licenciatura em Matemática.

Neste sentido, pude perceber que os conhecimentos geométricos faziam falta nas diversas etapas de escolarização e, diferentemente do que pensava a princípio, diante das minhas próprias experiências enquanto aluna e professora, a inclusão deles isoladamente em determinados momentos do ensino, não parecia surtir grandes efeitos na aprendizagem. Desta maneira, fui em busca de respostas na mais elementar das etapas educativas: a educação infantil. De acordo com as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013), a educação infantil é uma das etapas do desenvolvimento educacional que compreende a creche e a pré-escola. A educação infantil, segundo este documento (BRASIL, 2013, p. 36), “[...] tem por objetivo o desenvolvimento integral da criança até 5 (cinco) anos

de idade, em seus aspectos físico, afetivo, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. [...]”.

Para isto, dediquei alguns estudos, bem como minha escrita da Pós-graduação *Stricto Sensu*, na tentativa de verificar e analisar os conhecimentos geométricos encontrados nas atividades da educação infantil, no trabalho intitulado *Geometria e Educação Infantil: Múltiplas Imagens, Distintos Olhares* (SANTANA, 2008). Desse modo, analisei na pesquisa do Mestrado em Educação e Contemporaneidade, em parceria com a Professora Liana Sodré, algumas das imagens produzidas a partir de vídeos que gravei nas salas da educação infantil de uma Escola Pública do município de Senhor do Bonfim, Bahia. Analisamos também, as observações produzidas por alunos do Curso de Licenciatura em Matemática da UNEB/Campus VII, pelas professoras da Escola e minhas próprias observações em relação às “imagens congeladas” das atividades das crianças.

Com os dados coletados foi possível verificar o grande número de situações no contexto escolar, que envolviam os conhecimentos geométricos. Neste espaço educativo, as crianças brincavam e realizavam atividades programadas, ou não, onde produziam momentos extremamente interessantes que poderiam se tornar alvos para exploração de conhecimentos geométricos pelos professores durante as aulas. As imagens congeladas mostraram que era possível comparar as expressões corporais, produzidas pelas crianças e a disposição de objetos em sala de aula, com figuras geométricas. Era possível, também, verificar as escolhas que os alunos faziam em relação às distâncias percorridas de suas próprias cadeiras até a mesa das professoras, ou em relação a objetos que precisavam alcançar. As imagens e observações mostraram que os desenhos produzidos pelas crianças em folhas de papel, ou mesmo no chão da sala, apresentavam situações favoráveis às discussões sobre a geometria, e ainda, que as atividades produzidas por meio da manipulação de brinquedos, e das brincadeiras em sala, ou até mesmo na área interna da escola, poderiam ser aproveitadas para discussões de conhecimentos geométricos. Os resultados trouxeram diferentes versões sobre o contexto. Os olhares dos alunos do Curso de Licenciatura em Matemática e das professoras não convergiam para o que as crianças faziam nas atividades e brincadeiras. Essas eram mais ricas, do ponto de vista geométrico, do que estes dois grupos podiam visualizar.

Diante das constatações encontradas naquele momento, fui impulsionada à continuidade dos estudos, e por isso, verificar a amplitude destas informações. Ou seja, procurei ampliar os estudos em relação a geometria na educação infantil.

As novas leituras e algumas pesquisas realizadas enquanto estudiosa da área e docente da UNEB, entretanto, me levaram a outros questionamentos. Questionamentos estes, que antecederiam provavelmente aos que eu já tinha. Não havia como discutir geometria no ensino fundamental, nas licenciaturas e muito menos na educação infantil, sem um estudo aprofundado sobre a própria matemática, que é atribuída para esta etapa educacional. Para isto, consultei referências básicas e verifiquei na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e em Periódicos da Scientific Electronic Library Online (SIELO) a existência de poucos trabalhos sobre a temática.

As leituras das pesquisas e as experiências vivenciadas, pareciam anunciar dificuldades de articulação entre teoria e prática, tais como: falta de estruturação curricular adequada, e de estudos voltados para a matemática na educação infantil. E, se esta situação era evidente, como então ir adiante e estudar geometria neste contexto? Fazia-se prioritariamente necessário, então, verificar a matemática na educação infantil. E afinal, qual a matemática ou conhecimentos matemáticos indicados para a educação infantil? E como são constituídos estes cursos formativos para a educação infantil no que se refere aos conhecimentos matemáticos? O que dizem os documentos oficiais em relação a educação infantil e ao currículo para as crianças dessa etapa educacional?

Para responder tais indagações, construímos o presente estudo que tem por objetivo analisar os aspectos referentes à formação do professor para os conhecimentos matemáticos, nas estruturas curriculares das Licenciaturas em Pedagogia das Universidades Estaduais da Bahia, levando em consideração conteúdos teóricos sobre a matemática, conteúdos matemáticos específicos e os conteúdos práticos da matemática. Para atingir este objetivo analisamos os fluxogramas e as ementas dos componentes curriculares que apresentaram conhecimentos matemáticos, bem como os perfis profissiográficos dos Cursos.

Para tanto, nos apoiamos numa pesquisa de característica qualitativa e documental. Nessa busca, encontramos aporte teórico em documentos oficiais, como o Plano Nacional de Educação (1993), os Parâmetros e Referencial Curriculares (BRASIL, 1997, 1998, 1998a), as Resoluções do Conselho Nacional de

Educação (BRASIL, 2002; 2002a; 2006), Diretrizes Curriculares Nacionais (2010; 2013), e os documentos relacionados aos Cursos de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Acrescenta-se ainda ao referencial teórico, autores específicos das temáticas envolvidas, como: Godoy (1995), Martins (2003), Mizukami (2004), Miguel (2005; 2007), Montenegro (2005), Libâneo (2006, 2010), Valle (2006), Batista e Lanner (2007), Moreira e Candau (2007), Roldão (2007), Scheibe (2007), Santana (2008), Gomes e Vieira (2009), Hobold e Colaboradores (2009), Penin (2009), Sandri (2009), Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), Silva e Colaboradores (2009), Soares (2009), Gatti (2010, 2014), Silva (2010), Andrade e Verhine (2011), Brito e Sodré (2011), Passos (2011), Dias e Pequeno (2012), Tancredi (2012), Brito (2013), Brito e Manrique (2014) e Tavares (2015), dentre outros.

Depois de realizada parte da pesquisa, retornei no mês de março 2015, aos dados nacionais observados anteriormente no início da pesquisa, entretanto, neste momento, com intuito de sintetizá-los e de verificar a sua ampliação. Para isto, considereei exclusivamente o Banco de Teses da CAPES, uma vez que, os meus próprios estudos serão ali também depositados. Para Ferreira (2002, p. 257), as pesquisas

Definidas como de caráter bibliográfico, [...] parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários.

Nesta perspectiva, Ferreira (2002, p. 257) frisa dois momentos distintos, quando se trata de utilização dos dados bibliográficos e resumos de trabalhos acadêmicos:

Um, primeiro, que é aquele em que ele interage com a produção acadêmica através da quantificação e de identificação de dados bibliográficos, com o objetivo de mapear essa produção num período delimitado, em anos, locais, áreas de produção. [...].

Um segundo momento é aquele em que o pesquisador se pergunta sobre a possibilidade de inventariar essa produção, imaginando tendências, ênfases, escolhas metodológicas e teóricas, aproximando ou diferenciando

trabalhos entre si, na escrita de uma história de uma determinada área do conhecimento. [...].

Deste modo, para os estudos aqui dispostos, considerei a primeira alternativa apresentada pela autora e apreciei como fonte de dados os trabalhos produzidos nos Programas de Mestrado Acadêmico, Mestrado Profissional e Doutorado, das instituições públicas e particulares do país, cujo depósito na CAPES ocorreu desde o ano de 2010, até o último dia do mês de março de 2015. Segundo este órgão, os dados foram atualizados e incluídos todos os trabalhos produzidos e defendidos neste período (BRASIL, 2015).

Nessa perspectiva, construí dois Quadros sintetizando as informações e que se diferenciam pela predominância de três temáticas: geometria, matemática e educação infantil. Deste modo, fiz combinações com estas palavras/expressões resultando em dois conjuntos de palavras-chave. O primeiro deles com geometria/conhecimentos, geométricos e educação infantil/infância e, o segundo Quadro, com matemática/conhecimentos matemáticos e educação infantil/infância, conforme podem ser visualizados a seguir.

QUADRO 1 – PALAVRAS/EXPRESSÕES DESTACADAS NAS PRODUÇÕES *STRICTO SENSU* NO BRASIL NO PERÍODO DE 2010 ATÉ MARÇO DE 2015, RELACIONADOS À EDUCAÇÃO INFANTIL, INFÂNCIA, GEOMETRIA E CONHECIMENTOS GEOMÉTRICOS

ORDEM	PALAVRA/EXPRESSÕES	REGISTROS ENCONTRADOS
01	geometria e educação infantil	5
02	educação infantil e geometria	5
03	geometria e infância	1
04	infância e geometria	1
05	conhecimentos geométricos e educação infantil	2
06	educação infantil e conhecimentos geométricos	2
07	conhecimentos geométricos e infância	0
08	infância e conhecimentos geométricos	0
09	geometria na educação infantil	1
10	geometria na infância	1
11	conhecimentos geométricos na educação infantil	2
12	conhecimentos geométricos na infância	0

FONTE: Informações do Banco de Teses da CAPES, coletadas em março de 2015.

Os registros em relação à geometria, educação infantil e os arranjos com estas palavras/expressões, mostraram pouquíssimos trabalhos produzidos neste

período que totalizaram, conforme o Quadro 1, em vinte (20) trabalhos. Observou-se, no entanto, por meio de análise mais detalhada, a repetição dos mesmos registros com a modificação das palavras/expressões. Portanto, verificou-se efetivamente o registro de apenas seis (06) trabalhos distintos. Observou-se também, que dos seis registros, três deles trazem a palavra geometria no título da obra, sendo somente um que apresenta geometria e educação infantil no título.

QUADRO 2 – PALAVRAS/EXPRESSÕES DESTACADAS NAS PRODUÇÕES *STRICTO SENSU* NO BRASIL NO PERÍODO DE 2010 ATÉ MARÇO DE 2015, RELACIONADOS À EDUCAÇÃO INFANTIL; INFÂNCIA; MATEMÁTICA; CONHECIMENTOS MATEMÁTICOS

ORDEM	PALAVRA/EXPRESSÕES	REGISTROS ENCONTRADOS
01	matemática e educação infantil	67
02	educação infantil e matemática	67
03	matemática e infância	23
04	infância e matemática	23
05	conhecimentos matemáticos e educação infantil	2
06	educação infantil e conhecimentos matemáticos	2
07	conhecimentos matemáticos e infância	2
08	infância e conhecimentos matemáticos	2
09	matemática na educação infantil	63
10	matemática na infância	22
11	conhecimentos matemáticos na educação infantil	2
12	conhecimentos matemáticos na infância	2

FONTE: Dados do Banco de Teses da CAPES, 2010-mar. 2015 (BRASIL, 2015)

Para o segundo conjunto de palavras/expressões, os registros se ampliaram. Verificou-se o registro de 277 (duzentos e setenta e sete) trabalhos, produzidos no mesmo período, que destacaram palavras/expressões em relação à matemática e educação infantil. Nas doze combinações listadas no Quadro 2, se excluídos os registros repetidos, observa-se 82 (oitenta e dois) trabalhos. Destes trabalhos, observamos que somente 37 (trinta e sete) discutiram aspectos matemáticos, e apenas 25 (vinte e cinco) trouxeram a palavra matemática no seu título. Estes números ratificaram a existência de poucos trabalhos envolvendo as temáticas discutidas e, de certo modo, solidificaram a construção desta pesquisa.

A presente escrita então foi organizada em cinco partes, assim designadas: Introdução; Capítulo 1: A educação infantil em documentos oficiais; Capítulo 2: Educação infantil: currículo, matemática e formação de professores; Capítulo 3: Algumas trilhas metodológicas; Capítulo 4: A matemática na Licenciatura em Pedagogia: análise dos Cursos das Universidades Estaduais da Bahia; e por último, as considerações finais. Nestas partes, procuramos explicar a trajetória pessoal, acadêmica e profissional, que se confundem e se fundem numa única trilha de vida. Procuramos por meio de autores específicos, construir algumas considerações que justificam, argumentam e respaldam teoricamente, a temática deste estudo. Além disso, procuramos também por meio da escrita, detalhar os caminhos buscados e construídos para nossa pesquisa, com base nas reflexões dos dados encontrados e, finalmente, desenhar algumas considerações sobre o estudo realizado.

CAPÍTULO 1 – A EDUCAÇÃO INFANTIL EM DOCUMENTOS OFICIAIS

O presente Capítulo procura mostrar, em linhas gerais, a inserção da educação infantil na educação básica do Brasil. Para tanto, destacou especialmente a consolidação dela em documentos resultantes da Constituição Federal de 1988, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), o Plano Decenal de Educação para Todos (1993) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394 (1996).

Estes documentos, por sua vez, geraram o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013), dentre outros. Este capítulo sintetiza alguns dos aspectos destes documentos e, para isso, foi subdividido em partes relacionadas ao, cuidar e educar na infância, à ênfase que a educação infantil recebeu nesses documentos e, finalmente, ao currículo indicado ou sugerido para a educação infantil nos documentos oficiais.

1.1 CUIDAR E EDUCAR NA INFÂNCIA

A construção do conceito de criança e infância é, de certo modo, recente quando se considera a vivência dos humanos em grupos. Para Philippe Ariès (1914-1984), essa construção data dos séculos XVI e XVII, com o afloramento do “sentimento de família”. Essa ideia, no entanto, foi questionada por estudiosos e mereceu, inclusive, breve discussão e concordância do próprio Ariès na segunda edição de sua obra publicada no Brasil em 1981. De acordo com Nascimento, Brancher e Oliveira (2008), estudos baseados em escavações arqueológicas (materiais, brinquedos e objetos) e fontes documentais (retratos e pinturas) confirmaram a existência da infância em algumas sociedades antigas, e ainda que elas apresentaram processos distintos entre as atividades destinadas aos adultos e as crianças.

Antes dos séculos em questão, de modo geral, a criança era visualizada como uma oposição ao adulto pela pouca idade e maturação. Desta maneira, os adultos alternavam atitudes e sentimentos diferenciados em relação às suas crianças, atribuindo-lhes agrados e cuidados, ou moralidade e educação (KRAMER, 1992; CASTRO, 1996; SANTANA, 2008).

A alternância de sentimentos com relação às crianças, resultou em profundas consequências nas gerações seguintes, no que diz respeito às responsabilidades do Estado, da sociedade e da família para com “[...] os cuidados de higiene, saúde, nutrição, segurança, acolhimento, lazer e constituição de conhecimentos e valores indispensáveis ao processo de desenvolvimento e socialização das crianças [...]” (BRASIL, 1998, p. 2). Estes elementos por sua vez, tornaram evidentes dois posicionamentos distintos: o cuidar e o educar. Para Azevedo e Schnetzler (2005, p. 1), alternava-se a

[...] concepção de criança como um *adulto em miniatura* para uma de criança como *ser histórico e social*, de uma mãe *indiferente* para uma *mãe coruja*, de um atendimento feito em *asilos*, por adultos que *apenas gostassem de cuidar* para um feito em uma *instituição educativa*, por um profissional da área do qual se exige *formação adequada* para lidar com as crianças. (Grifo das Autoras).

Para se chegar a este entendimento, no entanto, muito tempo se passou. De acordo com Montenegro (2005, p 78), apenas no final do século XIX, se consolidou as primeiras creches como espaços que complementavam ou substituíam a família. Para a autora,

A história da tensão entre assistência e educação marcou grande parte da trajetória da educação infantil no Brasil, principalmente das creches, e constitui uma das origens da separação entre cuidado e educação observada atualmente em creches e pré-escolas. [...].

A educação infantil, em conformidade com a LDB n.º 9.394/1996, foi definida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013, p. 83) como a

[...] primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, complementando a ação da família e da comunidade [...].

Em relação ao cuidar e educar, as discussões são amplas e de acordo com Onofre, Sommerhalder e Alves (2012), o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI os aborda positivamente numa visão avançada teoricamente preocupando-se com a formação cidadã. Os autores propõem, no entanto, uma compreensão maior deste binômio. Deste modo, propõe o cuidar e educar

[...] como um único processo intersubjetivo, implicando o outro humano (adulto) no atendimento das necessidades físicas e psíquicas da criança. Isso com vistas ao favorecimento do desenvolvimento da mesma, de modo mais humanizador. Trata-se de pensar o educar e cuidar de maneira indissolúvel, um fazer pedagógico que parte do princípio que cuidar é prática implícita à ação de educar a criança. [...]. (ONOFRE; SOMMERHALDER; ALVES, 2012, p. 3584).

Para Montenegro (2005, p. 96), o “cuidado” é essencial na educação infantil e, por isso mesmo, inclui aspectos morais, cognitivos e emocionais. A autora frisa que eles são aspectos que não se alternam, que se complementam, e que se configuram como essenciais dentro da educação infantil, porque consideram a afetividade, a emoção, o atendimento às necessidades básicas das crianças e a transmissão de conhecimentos sistematizados, dentre outros.

1.2 A EDUCAÇÃO INFANTIL EM DOCUMENTOS OFICIAIS

A inclusão da educação infantil na educação básica, a partir da Constituição Federal de 1988, e os seus respectivos desdobramentos, foram resultados das transformações ocorridas na sociedade mediante as necessidades próprias de cada época, e dos esforços de seus estudiosos e representantes. Estas transformações surgiram também como resultados de movimentos nacionais e internacionais que lutaram para ampliar direitos em relação às classes minoritárias e desfavorecidas (SANTANA, 2008). Como exemplo, verificou-se a “[...] participação dos movimentos comunitários, dos movimentos de mulheres, dos movimentos de redemocratização do país, além, evidentemente, das lutas dos próprios profissionais da educação [...]” (BRASIL, 2013, p. 81). Dentre eles destacou-se especialmente o

[...] movimento feminista, que após a abertura política iniciada em meados dos anos 1980, trouxe para discussão as reivindicações pelos direitos constitucionais, à educação pública, gratuita e de qualidade [...] e, principalmente o reconhecimento dos direitos à educação para crianças de 0 a 6 anos. (FAVORETO, 2011, p. 16437).

A organização da sociedade civil, em torno do direito à educação das crianças de 0 a 6 anos, inicialmente, foi fundamental para sua efetivação. A Constituição Federal, de acordo com Dias e Pequeno (2012, p. 198), também determinou “[...] a inclusão de creches e pré-escolas aos sistemas de ensino, evidenciando o seu caráter educativo, e a formação de nível superior (ou médio) para professoras/es desse nível. [...].”

[...] Entre a promulgação da Constituição Federal de 1988 e a LDB, aprovada em 1996, alguns documentos foram elaborados nesse sentido [...] conceituando o que é creche, delimitando seu escopo e estabelecendo parâmetros para sua regulamentação. Assim, de instituição fora do sistema educacional, de prestação de serviço muitas vezes informal, não regulamentada e por vezes clandestina, a creche passou a instituição crescentemente formalizada. (MONTENEGRO, 2005, p. 81).

Além disso, a Constituição proporcionou a construção de outras leis e de documentos relacionados à educação infantil, com destaque para o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), o Plano Decenal de Educação para Todos (1993) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n.º 9.394 (1996).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) foi instituído por intermédio da Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990, como atendimento às diretrizes aprovadas pela Constituição de 1988, e também como sintetização das instruções internacionais sobre a proteção integral à criança e ao adolescente (BRASIL, 1990). De acordo com Barbosa e Magalhães (2008, p. 5), a criação do ECA teve por objetivo estabelecer “[...] diretrizes no campo das políticas públicas [...] de atendimento à criança e adolescentes, buscando assim, descriminar a infância e juventude pobre, para que todos sejam reconhecidos como sujeitos de direitos.”

O Plano Decenal de Educação para Todos, publicado em 1993, pelo então Ministério da Educação e Desporto, visava cumprir as resoluções da Conferência Mundial de Educação para Todos realizada na Tailândia em 1990, com participação de nove países mais populosos do Terceiro Mundo. O Plano marcou a aceitação formal do governo brasileiro sobre as discussões e estratégias dos

foros internacionais da área em relação à educação básica (MENEZES; SANTOS, 2002).

De acordo com o Plano Decenal, o Brasil se comprometeu a incluir

[...] tópicos considerados indispensáveis para compor uma agenda mínima de recuperação da educação básica nacional, destacando-se, entre eles, a profissionalização do magistério, a qualidade do ensino fundamental, a autonomia da escola, a equidade na aplicação dos recursos e o engajamento dos segmentos sociais mais representativos na promoção, avaliação e divulgação dos esforços de universalização e melhoria da qualidade da educação fundamental. (BRASIL, 1993, p. 3-4).

Vale destacar, que o Plano Decenal apresentou outros destaques que incluíram o ensino fundamental e a educação de jovens e adultos. Para a educação infantil, o Plano (BRASIL, 1993, p. 6) afirmou que a política nacional deveria concentrar esforços

[...] no desenvolvimento de propostas pedagógicas e curriculares, na formação inicial e continuada dos profissionais da área, além de ampliação das oportunidades de atendimento educacional às crianças do segmento social mais pobre.

Portanto, de acordo com o Plano Decenal, as “agências sociais que cuidam da criança”, por sua diversidade e heterogeneidade, deveria priorizar o desenvolvimento das crianças em seus distintos aspectos: “[...] físico, motor, emocional, intelectual e social.” (BRASIL, 1993, p. 7).

Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), sob n.º 9.394, publicada em dezembro de 1996, de acordo com Dias e Pequeno (2012, p. 198), sinalizou em seu texto que as modificações,

[...] em relação à concepção assistencialista, abalaram todo um imaginário social, em relação à educação da criança pequena, construído historicamente e provocaram um intenso debate, e até mesmo embates, acerca das implicações políticas, econômicas e administrativas para a sua implementação.

Para complementar as responsabilidades, a LDB n.º 9.394/1996, atribuiu à União, Estados, Distrito Federal e Municípios, as competências e diretrizes para a educação básica – educação infantil, ensino fundamental e médio. A regulamentação e/ou sugestão para o funcionamento da educação básica, veio por meio da publicação de outros documentos. Para a educação infantil

especificamente, três documentos publicados pelo Ministério da Educação e Desportos (MEC) da época, mereceram destaques nesta pesquisa: o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013). A opção por estes documentos se justifica pela importância que eles registraram para a educação infantil na época de suas publicações e, especialmente, pela ligação que apresentaram com o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), Plano Decenal de Educação para Todos (1993) e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n.º 9.394 (1996).

1.3 O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM DOCUMENTOS OFICIAIS

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998a) é parte integrante da série de documentos denominada de Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Os Parâmetros por sua vez, foram criados com intuito de oferecer orientações aos professores, de maneira a motivá-los na preparação competitiva de seus alunos para o mundo (BRASIL, 1997).

De acordo com Noffs (2011, p. 70), os Parâmetros Curriculares brasileiros “[...] inspiraram, se apoiaram nos parâmetros curriculares elaborados pela Espanha a partir de uma coleção de nove livros [...]”. Os livros foram publicados pelo Ministério da Educação e Ciência daquele país, para “subsidiar o trabalho do professor de educação infantil” em 1993. Na Espanha, os livros foram designados de: guia geral; o currículo por etapas; orientações didáticas; o projeto curricular; temas transversais; individualização do ensino; a colaboração dos pais; educação para meio rural; e guia documental e dos recursos.

O Referencial Curricular (BRASIL, 1998a, p. 13) também se consolidou

[...] em um conjunto de referenciais e orientações pedagógicas que visam a contribuir com a implantação ou implementação de práticas educativas de qualidade que possam promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras.

Desta maneira, o RCNEI (BRASIL, 1998a, p. 14) apresentou como objetivo: “[...] favorecer o diálogo com propostas e currículos que se constroem no cotidiano das instituições, sejam creches, pré-escolas ou nos diversos grupos de formação existentes nos diferentes sistemas.” Para tanto, o Referencial foi organizado em três volumes: Introdução, Formação Pessoal e Social, e Conhecimento do Mundo.

O primeiro volume do RCNEI, conforme seu próprio título anuncia, mostrou características introdutórias, registrando algumas considerações acerca de creches, pré-escolas, criança, o ato de educar, o perfil profissional do professor de educação infantil e, finalmente, os objetivos para esta etapa de escolarização. Para Cerisara (2002, p. 336), neste volume é perceptível a apresentação de importantes conceitos para essa fase educativa, tais como “[...] criança, educar, cuidar, brincar, relações creche-família, professor de educação infantil, educar crianças com necessidades especiais, a instituição e o projeto educativo. [...]”

O volume de número dois do Referencial Curricular, com o título Formação Pessoal e Social, apresentou concepção de aprendizagem e reflexões acerca do “[...] desenvolvimento da *identidade* e da *autonomia*, colocando-as como mais um objetivo a ser alcançado com as crianças e salientando que ambas estão intimamente relacionadas com o processo de socialização. [...]” (LUCAS, 2005, p. 86). Ainda no mesmo volume, também é perceptível “[...] orientações gerais aos professores, onde cuidados com o ambiente, a higienização e alimentação são debatidos.” (NOFFS, 2011, p. 76).

Já no terceiro volume, intitulado de Conhecimento de Mundo, verifica-se a preocupação de construir “[...] diferentes linguagens pelas crianças e o estudo das relações que elas estabelecem com os objetivos de conhecimento.” (NOFFS, 2011, p. 76). Nesta perspectiva, o volume foi organizado e dividido em seis eixos, denominados: movimento; música; artes visuais; linguagem oral e escrita; natureza e sociedade; e matemática. Os eixos compostos por “objetivos, conteúdos, orientações gerais, avaliação” (NOFFS, 2011, p. 76), possivelmente, evidenciaram as primeiras manifestações em relação ao currículo para a educação infantil.

Os dois últimos volumes, enfatizaram aprendizagem e conhecimentos necessários para a educação infantil, que estão diretamente relacionados à formação dos profissionais e aos conteúdos envolvidos nesta etapa educativa.

Além do Referencial, outros documentos impulsionaram mais discussões para a educação infantil, dentre eles três Diretrizes Curriculares.

As primeiras Diretrizes, denominadas de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, foram elaboradas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, sob Parecer CNE n.º 22/98-CEB (BRASIL, 1998). De maneira geral, as Diretrizes sinalizaram que deveriam ser estabelecidos modelos de ensino, considerando o cuidar e o educar nos trabalhos de creches, pré-escolas ou centros e classes de educação infantil para crianças de 0 a 6 anos, bem como, nortear propostas curriculares e projetos pedagógicos.

Nas primeiras Diretrizes, também se observaram críticas aos programas de educação infantil, que se reduziram ou se limitaram à educação e que não privilegiaram as propostas pedagógicas e os direitos das crianças e famílias. Ainda como críticas, verifica-se no documento, o registro de que não houve prioridade para os dispositivos da LDB n.º 9.394/1996, em relação à educação infantil em qualquer das esferas do governo (BRASIL, 1998). Para superar alguns destes obstáculos, as Diretrizes apresentaram o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), como solução para igualar a distribuição financeira da educação básica. Por meio do FUNDEF, a distribuição de renda aluno/ano passaria a ser igualitária e necessária para muitos municípios brasileiros. No entanto, a distribuição era voltada para o ensino fundamental, levando muitos municípios ao remanejamento de matrícula de alunos da educação infantil e da educação de jovens e adultos para o ensino fundamental, como artifício de aumento da arrecadação.

As críticas ao FUNDEF denunciaram “[...] a insuficiência dos seus recursos [...], a focalização no ensino fundamental em detrimento da educação básica e a iniquidade na proporção de recursos disponíveis em cada estado da federação.” (OLIVEIRA; TEIXEIRA, 2009, p. 5).

Deste modo, o FUNDEF foi substituído em 2007, pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB). O novo Fundo ampliou os recursos para os demais níveis da educação básica, “[...] Mas a preocupação com a qualidade da educação, embora anunciada por seus formuladores [...]” continuou “[...] submetida à razão contábil instituída pelo FUNDEF.” E isto não garantiu um financiamento aluno/ano adequado, embora se constitua como importante para a educação básica (OLIVEIRA; TEIXEIRA, 2009, p. 11).

De acordo com Gaspar (2010, p. 132), o FUNDEB apesar de trazer prioridades de investimentos para a educação infantil, ainda mantêm visíveis problemas, como:

[...] desperdício, desigualdade e manipulação política dos recursos financeiros públicos no sistema educacional brasileiro e a falta de implementação de ações de acompanhamento e assistência pedagógica junto aos profissionais da educação infantil.

No ano de 2010, outras Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, foram instituídas e trouxeram por objetivo principal a reunião de

[...] princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil. (BRASIL, 2010, p. 11).

Para Domingues, Saheb e Vaz (2011), estas Diretrizes de modo geral, se comparadas com as publicadas em 1999, apresentaram avanços significativos, todavia, não atenderam plenamente a educação infantil, por isso, precisaram de substancial ampliação. Ainda segundo as autoras, nestas Diretrizes, diferentemente das primeiras e do Referencial, verificou-se uma explícita alusão ao termo “currículo”, e não apenas como sugestão, conforme disposto no texto do RCNEI.

Desta maneira, no ano de 2013, foi publicada as mais recentes Diretrizes da Educação Básica (BRASIL, 2013). De acordo com o documento, esta revisão se constituiu como “[...] essencial para incorporar os avanços presentes na política, na produção científica e nos movimentos sociais na área. [...]” (p. 83). As novas Diretrizes apresentaram como objetivo, o estabelecimento de uma “[...] base nacional comum, responsável por orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras.” (BRASIL, 2013, p. 4). As Diretrizes também

[...] buscam prover os sistemas educativos em seus vários níveis (municipal, estadual e federal) de instrumentos para que crianças, adolescentes, jovens e adultos que ainda não tiveram a oportunidade, possam se desenvolver plenamente, recebendo uma formação de qualidade correspondente à sua idade e nível de aprendizagem, respeitando suas diferentes condições sociais, culturais, emocionais, físicas e étnicas. (BRASIL, 2013, p. 4).

As novas Diretrizes reconheceram as discussões existentes em torno da proposta curricular para a educação infantil e argumentaram sobre a necessidade de implementá-la, porém diferenciando-a do currículo das outras etapas educacionais. Neste sentido, apresentou discussões relacionadas ao currículo, mas alegando a sua diferenciação e articulação com a fase própria a que se destina.

Desse modo, verifica-se que a educação infantil passou a integrar a educação básica brasileira, a partir da Constituição Federal de 1988, e que algumas leis e documentos destacaram sua importância no contexto educacional, definiram as suas prioridades e/ou sugeriram como deve ser o seu funcionamento. Para tanto, se faz necessário uma discussão em relação ao currículo, antes não explícito nas leis e documentos, e também discussão sobre a formação adequada do profissional para atuar nestes espaços escolares.

CAPÍTULO 2 - EDUCAÇÃO INFANTIL: CURRÍCULO, MATEMÁTICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

As Diretrizes Curriculares, particularmente a mais recente (BRASIL, 2013), e os estudiosos da área tratados nesta pesquisa, indicam a necessidade de um currículo minucioso que inclua conteúdos específicos para a educação infantil, dentre outros. Esses conteúdos precisam articular teoria e prática com características próprias, vinculando cuidado e educação. Neste sentido, as discussões nas instituições de ensino para a educação infantil, deveriam versar sobre um currículo apropriado a estas características. Desse modo, o presente Capítulo procura discutir brevemente alguns aspectos inerentes às concepções de currículo, ao currículo sugerido para a educação infantil, diante das necessidades próprias do seu público, os conteúdos de matemática presentes nas sugestões e indicações de currículos para a educação infantil, e a formação necessária para o ensino dessa matemática.

2.1 ALGUMAS CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO

A definição de currículo para alguns autores, a exemplo de Moreira e Candau (2007), Gomes e Vieira (2009) e Cunha (2011), é algo complexo que sofreu evoluções e/ou modificações ao longo da história. Modificações estas, que se intensificaram a partir da década de 1970, com a insatisfação em relação às concepções existentes (MOREIRA, 2002). Para Cunha (2011, p. 579),

[...]. Discutir currículo significa discutir a própria educação formal, pois diante de qualquer aspecto que se queira abordar na área, seja a política curricular, a prática pedagógica, as representações sobre diversos elementos, as questões das diversidades, a organização escolar, dentre outros, não há como negar a eminência de um campo de estudos que se dedica a compreender os movimentos de construção da escolarização e seus significados. [...]

A palavra currículo, segundo Moreira e Candau (2007, p. 17), pode ser associada a diferentes concepções “[...] que derivam dos diversos modos como a

educação é concebida historicamente, bem como das influências teóricas que a afetam e se fazem hegemônicas em um dado momento.” Para Gomes e Vieira (2009, p. 3226), essa concepção foi evoluindo de acordo com os padrões presentes na sociedade. Dessa maneira, nos significados mais atuais, observa-se uma dimensão mais ativa do currículo “[...] em sua realização, seu exercício, sendo transferida a idéia/percepção de apenas projeto para a idéia de projeto e seu desenvolvimento prático.”

As definições de currículo, porém não são exatamente iguais. “Alguns autores enfatizam o aspecto prescritivo e intencional do currículo, outros, o plano afetivo e social.” (GOMES; VIEIRA, 2009, p. 3227). Para Moreira e Candau (2007), o termo tem um amplo entendimento e independentemente de julgamento para a melhor ou a pior concepção,

[...] as discussões sobre o currículo incorporam, com maior ou menor ênfase, discussões sobre os conhecimentos escolares, sobre os procedimentos e as relações sociais que conformam o cenário em que os conhecimentos se ensinam e se aprendem, sobre as transformações que desejamos efetuar nos alunos e alunas, sobre os valores que desejamos inculcar e sobre as identidades que pretendemos construir. [...]. (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 18).

Apesar de complexa, a definição de currículo mais ampla e comumente utilizada, segundo Machado e Colaboradores (1991, p. 1), considera apenas os aspectos relacionados ao “plano de estudos” e “curso de matérias de estudo”. Os autores afirmam que uma das primeiras definições de currículo, o considerava somente como “organização de conhecimentos”. Depois disso, foram incluídos na definição inicial: “todas as experiências dos alunos realizadas sob orientação do professor”; “tudo o que acontece na vida da criança, na de seus pais e na de seus professores”; “experiências da sala de aula”; e “as actividades extraclasse”. Estas definições, entretanto, não são aceitas por todos os curriculistas. Machado e Colaboradores afirmam que vários autores identificam o currículo somente como plano de estudos. E afirmam ainda que:

[...] Esse plano prévio e prescritivo pode funcionar em termos de instrução, retomando a ideia antiga de currículo como curso de estudos, embora com uma diferente concepção de conhecimento, ou em termos de sistema tecnológico de produção. Pode também o currículo ser entendido como um conjunto de meios. De qualquer forma, definir currículo com incidência nos fins ou nos meios ou então centrado nos assuntos de estudo ou nas pessoas que os estudam, são formas

parcelares e dualistas de encarar o currículo. Estas duas dimensões (meios/fins ou matérias/alunos) inspiraram a grande maioria das definições do currículo [...]. (MACHADO ET AL, 1991, p. 1).

De acordo com o estudioso Gimeno Sacristán, algumas reflexões contemporâneas devem ser observadas no tratamento do currículo. Gomes e Vieira (2009, p. 3226-3227) listam algumas delas com base no estudioso. Deste modo, chamam atenção para:

[...] que objetivo se pretende atingir, o que ensinar, por que ensinar, para quem são os objetivos, quem possui o melhor acesso às formas legítimas de conhecimento, que processos incidem e modificam as decisões até que se chegue à prática, como se transmite a cultura escolar, como os conteúdos podem ser inter-relacionados, com quais recursos/materiais metodológicos, como organizar os grupos de trabalho, o tempo e o espaço, como saber o sucesso ou não e as consequências sobre esse sucesso da avaliação dominante, e de que maneira é possível modificar a prática escolar relacionada aos temas. (Grifos das Autoras).

Outro aspecto importante na decisão curricular é a contextualização. Segundo Gomes e Vieira (2009, p. 3230), para isto, devem ser considerados, “[...] não somente seu conteúdo, sua forma de apresentação, estrutura, mas todo um aparato necessário à sua realização, desde o material didático e de apoio, à estrutura física disponível para que ele se concretize. [...]” Em acréscimo a contextualização, os autores Moreira e Candau (2007, p. 18) frisam que também é preciso considerar “[...] Diferentes fatores sócioeconômicos, políticos e culturais.” E por isso, compreendem o currículo como:

- (a) os conteúdos a serem ensinados e aprendidos;
 - (b) as experiências de aprendizagem escolares a serem vividas pelos alunos;
 - (c) os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais;
 - (d) os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino;
 - (e) os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização.
- (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 17-18).

Desta maneira, entende-se como elementos essenciais da concepção de currículo de Moreira e Candau, os conteúdos, as experiências e os planejamentos e, como elementos decorrentes deles, os processos/métodos de ensino e a avaliação.

Nessa perspectiva, faz-se necessário verificar qual a definição de currículo que alguns documentos oficiais trazem em relação à fase educativa em questão, e o que se espera desse currículo em relação aos conteúdos matemáticos.

2.2 CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O Referencial Curricular (1998a) e as duas Diretrizes mais recentes (2010 e 2013) citaram conteúdos, projetos pedagógicos, propostas pedagógicas ou curriculares para a educação infantil, entretanto, apenas o Referencial especificou mais detalhadamente estas propostas em relação aos conteúdos. Neste sentido, verifica-se que o Referencial de número 3 lista objetivos, orientações e discussões para a educação infantil, e também os conteúdos considerados essenciais para esta etapa educacional.

As sugestões apresentadas pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998a) sobre currículo, no entanto, não foram bem aceitas pelos estudiosos da área. Para Cerisara (2002) e outros autores, a exemplo de Aquino e Vasconcellos (2005) e Favoreto (2011), a estrutura e os elementos do RCNEI, mesmo sem caráter mandatário, apresentaram características específicas de um currículo, o que representava uma contradição à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394/1996. Além disso, a sugestão não fazia distinção entre as regiões do país, as igualdades e diferenças, enfim, as especificidades necessárias para as crianças pequenas. Segundo Aquino e Vasconcellos (2005, p. 114), a consolidação de um currículo nacional único negava a “[...] liberdade de expressão, organização e autonomia dos sistemas de ensino e seus professores.”

Nos volumes dois e três do Referencial, observa-se, de acordo com Cerisara (2002, p. 337), que a

[...] forma de organização e o conteúdo trabalhado evidenciam uma subordinação ao que é pensado para o ensino fundamental e acabam por revelar a concepção primeira deste RCNEI, em que as especificidades das crianças de 0 a 6 anos acabam se diluindo no documento ao ficarem submetidas à versão escolar de trabalho. Isso porque a “didatização” de identidade, autonomia, música, artes, linguagens, movimento, entre outros componentes, acaba por disciplinar e aprisionar o gesto, a fala, a emoção, o pensamento, a voz e o corpo das crianças.

As Diretrizes Curriculares de 2010, afirmaram que esta etapa de escolaridade deveria garantir a continuidade da aprendizagem e do desenvolvimento dos pequenos e, embora apresente registro de apoio ao RCNEI, as Diretrizes afirmaram que não deveria haver antecipação de conteúdos do ensino fundamental na educação infantil (BRASIL, 2010). Desta maneira, explicitaram que:

Na transição para o Ensino Fundamental a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental (BRASIL, 2010, p. 30).

As novas Diretrizes (BRASIL, 2013) reafirmaram também esta preocupação. De acordo com Domingues, Saheb e Vaz (2011, p. 5364), a aprendizagem escrita das crianças, embora se antecipe de variadas maneiras pela relação natural com o mundo dos adultos, “[...] deve ocorrer de forma gradativa, respeitando os estágios de desenvolvimento motor infantil, não focando de forma alguma a Educação Infantil no objetivo único de domínio da escrita e leitura pela criança [...].”

Para as primeiras Diretrizes (BRASIL, 1998, p. 495-6), as propostas pedagógicas deveriam “[...] buscar a interação entre as diversas áreas do conhecimento e aspectos da vida cidadã, como conteúdos básicos para a constituição de conhecimentos e valores [...].” E ainda, que “[...] os conhecimentos sobre espaço, tempo, comunicação, expressão, a natureza e as pessoas [...]” deveriam articular-se aos “[...] cuidados e a educação para a saúde, a sexualidade, a vida familiar e social, o meio ambiente, a cultura, as linguagens, o trabalho, o lazer, a ciência e a tecnologia.”

Nas Diretrizes Curriculares de 2010, o currículo para a educação infantil passou a ser fato concreto, portanto, alvo de discussões sobre como viabilizar a funcionalidade e não mais a sua implementação. A partir das Diretrizes,

[...] o currículo existe, ele possui uma estrutura pré-organizada e estabelecida de atividades e eixos de interesse da criança. Dessa forma, as propostas pedagógicas construídas em consonância com a imposição legal deverão ver a criança, dentro de suas potencialidades, como um indivíduo que além de sua história também possui seus direitos. E como tal, deve ter assegurada sua integridade, independente do ambiente em que vive ou pelo qual é influenciada. (DOMINGUES; SAHEB; VAZ, 2011, p. 5359-5360).

Desse modo, o currículo para a educação infantil, segundo as Diretrizes Curriculares de 2010, foi definido como:

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL, 2010, p. 12).

Para as Diretrizes Curriculares mais recentes (BRASIL, 2013, p. 85), a instituição deve organizar seu currículo, e este “[...] pode ser entendido como as práticas educacionais organizadas em torno do conhecimento e em meio às relações sociais que se travam nos espaços institucionais, e que afetam a construção das identidades das crianças [...]”, devendo englobar as experiências que elas vivenciam.

As novas Diretrizes mantiveram praticamente a mesma concepção de currículo, excetuando-se a exclusão do “patrimônio ambiental” como conhecimento. Elas também afirmaram que “[...] Tais práticas são efetivadas por meio de relações sociais que as crianças desde bem pequenas estabelecem com os professores e as outras crianças, e afetam a construção de suas identidades.” (BRASIL, 2013, p. 86).

As atuais Diretrizes Curriculares (BRASIL, 2013, p. 95) afirmaram que as instituições de ensino podem construir suas próprias organizações curriculares centradas “[...] em eixos, centros, campos ou módulos de experiências que devem se articular em torno dos princípios, condições e objetivos propostos nesta diretriz [...]” e com períodos definidos conforme suas especificidades. Em relação às práticas pedagógicas para a educação infantil, as Diretrizes de 2010, já indicavam que a proposta curricular deveria ter eixos norteadores baseados em interações e brincadeiras, envolvendo amplamente as necessidades educacionais das crianças por meio de experiências. Para as Diretrizes, pode-se afirmar que:

[...]. É através da interação com as outras crianças e das brincadeiras que a criança vai se expressar, sentir, se mover e descobrir seu ambiente. A criança aprende através da brincadeira, do movimento e da troca via contato com os demais. Assim, ela copia e recria o mundo em que vive, transfere e modifica o conhecimento que adquire [...] (DOMINGUES; SAHEB; VAZ, 2011, p. 5363).

As Diretrizes não explicitaram diretamente os conteúdos que devem ou podem ser trabalhados na educação infantil. Argumentaram em favor de um

currículo amplo que considerem os princípios fundamentais – éticos, políticos e estéticos (BRASIL, 2013, p. 86), e ainda, que suas práticas educacionais

[...] devem considerar a integralidade e indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural das crianças, apontar as experiências de aprendizagem que se espera promover junto às crianças e efetivar-se por meio de modalidades que assegurem as metas educacionais de seu projeto pedagógico.

O Referencial Curricular (BRASIL, 1998a), entretanto, apresentou no terceiro volume, conteúdos que poderiam servir de “instrumento de trabalho cotidiano” na educação infantil. Para isso, os seis documentos, desse volume, destinados à construção das linguagens das crianças, foram denominados de eixos e estabelecidos para os seguintes conhecimentos: movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade, e matemática. Os eixos foram organizados numa estrutura para a educação infantil que leva em consideração, no geral, a presença de cada um dos conhecimentos na educação infantil, os objetivos, os conteúdos e as orientações gerais para o professor.

2.3 MATEMÁTICA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Os conteúdos para a educação infantil, não foram explicitados nas Diretrizes, mas ganharam destaque no Referencial Curricular. Apesar disso, percebe-se que todos os documentos mencionaram abrangência nas discussões quando envolverem quantidades, medidas, formas e orientações de espaço e tempo, portanto, alusão a conhecimentos matemáticos amplos na educação infantil.

A necessidade de conteúdos matemáticos desde os primeiros anos de escolaridade é facilmente justificável, quando se observa que as crianças já realizam atividades envolvendo aspectos quantitativos no seu dia a dia. Para Miguel (2007, p. 416), “[...] Isto significa que mesmo antes de freqüentar a escola as crianças classificam, ordenam, quantificam e medem e desta forma mantêm uma boa relação com a Matemática.”

O Referencial indica como conteúdos, particularmente para os conhecimentos da matemática na educação infantil: números e sistema de numeração (contagem, notação e escrita numéricas, operações); grandezas e medidas; espaço e forma.

Essa estrutura de organização dos conteúdos apresentou similaridades com a estrutura curricular proposta para o ensino fundamental e foi alvo de críticas. Ela difere do bloco de conteúdos destinados às crianças dos primeiros anos do ensino fundamental, somente pela exclusão do item “Tratamento da informação”.

Além da estrutura, outros aspectos também foram criticados no documento. Para Araújo (2010, p. 166):

Em seu aspecto mais geral, é necessário que o RCNEI ou outro documento que se apresente em seu lugar, considere a infância de modo concreto e, de fato, contribua para as lutas na área da Educação Infantil, que visam tanto à ampliação de vagas como à qualidade do ensino. É importante lembrar que qualquer tentativa para melhorar a Educação Infantil necessita de investimentos tanto financeiros como curriculares. Questões que, frequentemente, não figuram em documentos estruturadores de políticas públicas, como o RCNEI.

As noções matemáticas no Referencial são indicadas para a educação infantil, com objetivo de atender as necessidades das crianças na construção de conhecimentos, que incidam no domínio do pensamento e para instrumentalizá-la numa compreensão melhor do mundo. Para isto, o RCNEI considera os conhecimentos que as crianças trazem para a escola e as possibilidades cognitivas de ampliação deles, como de grande importância na seleção e organização do planejamento da aprendizagem.

De acordo com Miguel (2005, p. 378), a matemática contempla, entre outras, as dimensões científica, tecnológica e cultural, devendo assim, considerar conceitos centrais na ação de ensinar e aprender, como: contextualização, historicização e enredamento. Para a contextualização, o autor frisa a necessidade de “[...] considerar na matemática escolar situações vivenciadas pelos alunos fora da escola, o que se poderia denominar de matemática cultural, isto é, as diversas formas de matematização desenvolvidas pelos diversos grupos sociais [...]” Para a historização, enfatiza “[...] como as idéias matemáticas evoluem e se complementam formando um todo orgânico e flexível, mas rigorosamente articulado [...]” para compreender a matemática como uma construção. O autor sinaliza a necessidade de articulação das ideias matemáticas com outras áreas, visto que não se consolidam isoladamente e não surgiram do nada.

Alguns dos destaques listados por Miguel (2005), entretanto, não parecem ter sido priorizados pelo Referencial em relação à matemática. Em artigo, tomando

como base a teoria histórico-cultural, Araújo (2010) registrou críticas ao documento. A primeira delas, pela demasiada ênfase nos conteúdos de matemática para a etapa de 4 a 6 anos. A segunda, pela redução do papel da matemática à ideia fundamental “[...] de proporcionar aos sujeitos o acesso a um conjunto de signos e regras que articulam o conhecimento matemático, de modo que o sujeito possa resolver problemas [...]” (ARAÚJO, 2010, p. 151). Outra crítica registrada pela autora, está na apresentação de uma concepção que apoia o desenvolvimento infantil em etapas, pressupondo que este seja linear, numa “compreensão sincrética da criança” (p. 167). Ainda para a autora,

Somam-se, a essas observações, as relacionadas diretamente com a organização do ensino de matemática para a Educação Infantil. Ao não considerar a criança em sua condição infantil (Charlot, 1979), o documento propõe atividades e conteúdos matemáticos descontextualizados não apenas da infância, mas da própria realidade cultural da criança, apesar de insistir no *slogan* de respeito à diversidade. (ARAÚJO, 2010, p. 167).

As críticas da autora ao Referencial enfatizaram que ele prima pelo trabalho com problemas da realidade e de coisas que estão acessíveis às crianças, como limite máximo a ser observado para os conteúdos de matemática na educação infantil. Ainda de acordo com a autora, criança também “[...] tem o direito de apropriar-se da experiência social da humanidade, tem o direito de tornar sua a conquista que a humanidade alcançou em forma de conhecimento [...]” (ARAÚJO, 2010, p. 161).

Em relação ao cálculo, a autora entende como necessidade a sua articulação com a noção de número, tendo em vista a teoria histórico-cultural, no entanto, não pode ser considerado somente este aspecto. É preciso

[...] compreender que “acrescentar, agregar, segregar e repartir” (Brasil, 1998, p. 223) foram formas que o homem criou para controlar o movimento das quantidades. E, nesse sentido, há que considerar as principais ideias presentes em cada uma das operações, questão não abordada pelo Referencial. (ARAÚJO, 2010, p. 162).

Para o bloco grandezas e medidas, Araújo (2010, p. 163) frisa que “[...] o documento não considera a questão fundamental para a aprendizagem das medidas: a criação de uma unidade padrão [...]”. E finalmente, em relação ao terceiro bloco de conteúdos matemáticos, a autora registra que,

[...] o trabalho envolvendo espaço e forma não deve limitar-se ao reconhecimento e à memorização de formas geométricas. Há que desenvolver propostas que considerem o espaço sob a perspectiva do esquema corporal, da percepção do espaço, além das noções geométricas propriamente ditas. (ARAÚJO, 2010, p. 165).

Os textos do Referencial, das Diretrizes e mesmo as críticas feitas a eles, apontam um foco bastante amplo em relação aos conteúdos de matemática, necessários para o ensino na educação infantil. Esta amplitude indica igualmente a necessidade de um professor com formação compatível para assumir as várias peculiaridades desta fase educacional.

2.4 A FORMAÇÃO MATEMÁTICA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

A inclusão da educação infantil no contexto educacional provocou várias mudanças, e algumas bastante significativas nos processos formativos. Nestas mudanças, buscou-se uma junção entre o cuidar e o educar, contudo, a inserção tão recente e algumas omissões nos documentos oficiais, deixaram lacunas que acaloraram discussões e resultaram em pesquisas, especialmente a partir do final do século XX, seja em relação ao contexto histórico, social, psicológico, cultural, curricular, seja em relação à formação de profissionais para atuarem nestes espaços.

Para a formação dos professores da educação infantil, verifica-se na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação, praticamente uma estagnação nas exigências se comparadas com as Leis anteriores (SANTANA, 2008).

Pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 4.024 de dezembro de 1961, a formação docente para o ensino primário deveria realizar-se “em escola normal de grau ginasial no mínimo de quatro séries anuais, onde além das disciplinas obrigatórias do curso secundário ginasial”, também seria oferecida preparação pedagógica. [...]. (SANTANA, 2008, p. 62).

A preocupação com a formação de pessoas para trabalharem nessa etapa educacional, já era verificada antes mesmo da Lei de 1961. De acordo com Kramer (1992), na década de 1950, observavam-se indicações para a elaboração de um

plano preparatório com mulheres mais jovens para trabalharem com as crianças da pré-escola.

Na segunda LDB, Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino de 1.º e 2.º Graus, n.º 5.692, de agosto de 1971, a educação infantil praticamente inexistia, até pelo seu fator temático. A referência à educação infantil está apenas na possibilidade do aluno

[...] ingressar no ensino de 1.º grau antes de completar sete anos e que os sistemas de ensino deveriam velar para que estas crianças recebessem educação adequada em escolas maternais, jardins-de-infância e instituições equivalentes (Art. 19). Nesta Lei, para atuar da 1ª a 4ª séries, era exigida habilitação específica de 2.º grau, admitindo-se que este professor, com estudos adicionais, pudesse lecionar até a 6.ª série (BRASIL, 1971). Para o profissional da educação infantil não houve qualquer destaque na Lei. (SANTANA, 2008, p. 63).

Na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei n.º 9.394 de dezembro de 1996, Artigo 62 (BRASIL, 1996) e na modificação desta, apresentada sob a Lei n.º 12.796 (BRASIL, 2013a), não se verifica progressos substanciais. Para essa Lei:

[...] A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal.

De acordo com Santana (2008) e Sandri (2009), alguns teóricos consideraram a exigência de ensino superior estipulada na LDB n.º 9.394/1996, para a formação de professores, como um avanço. Segundo as autoras, os estudiosos não analisaram que a formação explicitada na Lei, também admitia o nível médio como formação para as etapas mais elementares e que, apesar de todo o tempo decorrido desde a primeira LDB, essa aceitação, efetivamente, não representava grandes progressos.

A última LDB trouxe outros detalhes negativos. Para Scheibe (2007) as discussões iniciadas na década de 1980, já definiam o princípio da docência como base para os cursos de pedagogia e licenciaturas. A LDB n.º 9.394/1996, no entanto, modifica este entendimento, aumentando a abrangência da formação ao permitir que

estes cursos fossem igualmente oferecidos pelos Institutos Superiores de Educação de modo mais “aligeirado” e com ampliação significativa das atribuições dos docentes.

Para Soares (2009, p. 181-182), a Lei n.º 9.394/1996, retomou o Curso Normal que havia sido substituído na LDB n.º 5.692/1971, pela nomenclatura “habilitação específica de 2.º grau”. As críticas, porém, fizeram com que surgissem modificações. Em 1999, foi acrescido “*exclusivamente* em cursos Normais Superiores” para a formação dos professores para a educação infantil e para os primeiros anos do ensino fundamental, por entendimento que “[...] o curso Normal Médio não seria mais suficiente para formar professores da Educação Básica”. Este termo, entretanto, “[...] foi substituído por *preferencialmente*, deixando o curso Normal Superior como apenas uma alternativa de formação. [...]” (SOARES, 2009, p. 182). Desta maneira, os profissionais para estas duas fases educacionais poderiam ser formados pelos Cursos: Normais, Normais Superiores e Pedagogia.

Já a Resolução CP/CNE nº 1 [...] de 2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura, [...] resolveu que os novos docentes precisariam passar pelas aulas de licenciatura em Pedagogia, em vez do curso Normal Superior. [...] já vislumbrando, assim, a extinção do curso Normal Superior. (SOARES, 2009, p. 182).

A formação docente exigida pela LDB nº. 9.394/1996, seja em nível médio, seja superior, não atendeu totalmente as necessidades das crianças da educação infantil. Os cursos de formação em nível médio, geralmente, são compostos por grades curriculares que enfatizam parcialmente conteúdos específicos das áreas, consolidam poucas discussões sobre as práticas e raríssimos aprofundamentos teóricos.

Para as novas Diretrizes Curriculares (BRASIL, 2013, p. 168-169), o ensino médio é

[...] parte de um nível de escolarização que tem por finalidade o desenvolvimento do indivíduo, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania, fornecendo-lhe os meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (art. 22). [...].

De acordo com as Diretrizes (BRASIL, 2013), o currículo do ensino médio é formado por duas partes integradas, a base comum e a diversificada, que devem se

articular. Para os componentes curriculares, em atendimento à LDB, as Diretrizes registraram quatro áreas de conhecimentos: a) Linguagens (Língua Portuguesa; Língua Materna para populações indígenas; Língua Estrangeira moderna; Arte, em suas diferentes linguagens: cênicas, plásticas e musical; e Educação Física), b) Matemática; c) Ciências da Natureza (Biologia; Física; e Química); e d) Ciências Humanas (História; Geografia; Filosofia; e Sociologia).

Reitera-se que outros componentes complementares, a critério dos sistemas de ensino e das unidades escolares e definidos em seus projetos político-pedagógicos, podem ser incluídos no currículo, sendo tratados ou como disciplinas ou com outro formato, preferencialmente, de forma transversal e integradora. (BRASIL, 2013, p. 187).

Em relação às licenciaturas, o quadro não muda muito. A formação nos cursos de licenciaturas visa especialmente aprofundamento de estudos numa área específica, como por exemplo, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes ou Educação Física, e apresentam igualmente ao ensino médio, vários problemas. Gatti (2014a) enumera alguns deles, tomando como base pesquisas e ensaios relacionados ao tema. Dessa maneira, apresenta como problemas nas licenciaturas:

[...] improvisação de professores; ausência de uma política nacional específica para as licenciaturas; pouca atenção às pesquisas sobre o tema; diretrizes curriculares isoladas por curso; currículos fragmentados; estágios sem projeto e acompanhamento; aumento da oferta de cursos a distância; despreparo de docentes das instituições de ensino superior para formar professores; e características socioeducacionais e culturais dos estudantes, permanência e evasão nos cursos. (GATTI, 2014a, p. 24).

Para Gatti e Barreto (2009) um fator desfavorável em qualquer profissão está na sua desvalorização pela baixa remuneração, carga horária inadequada, não garantia do plano de carreira e dos direitos trabalhistas. Esses fatores ajudaram a transformar a licenciatura numa das formações profissionais de menor atratividade do país neste início de século XXI. Para Valle (2006, p. 179),

[...] a tardia e frágil democratização do sistema de educação brasileiro – quanto à sua expansão e à oferta de um ensino de qualidade – acaba postergando a edificação dessa carreira e favorecendo uma enorme fragmentação do corpo docente. Respalado no princípio de descentralização amplamente proclamado pelas políticas educacionais desde os anos 50, o sistema educacional apresenta-se estratificado em redes e níveis de ensino, fazendo com que o magistério acumule desigualdades profundas em termos de *status*, salário, contrato e condições de trabalho.

Esse quadro pode ser visto em todo o ensino brasileiro, na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental, porém, os fatores parecem mais agravantes. Nessas etapas educacionais, geralmente, os professores trabalham numa jornada semanal contínua, com maior carga horária, se comparada aos demais professores da educação básica, e recebem muitas vezes, salários menores (SANTANA, 2008).

Para Gatti (2014a, p. 39), nas licenciaturas verifica-se também ausência de “[...] conhecimentos sobre o desenvolvimento cognitivo e socioafetivo de crianças, adolescentes e jovens, suas culturas e motivações. [...]” Para a autora, é clara a fragmentação nas estruturas curriculares e o descompasso destas em relação aos projetos pedagógicos, o que fragiliza o conjunto teoria e prática.

O conceito básico que consta das orientações existentes sobre a formação de professores é que sua organização institucional deve ser realizada numa estrutura com identidade própria, sendo que as práticas, na matriz curricular, não devem ser reduzidas a um espaço isolado, mas que sejam postas em articulação com fundamentos e conteúdos específicos, devendo estar presentes desde o início do curso e permear toda a formação do professor. Os estudos mostram que os currículos oferecidos pelas IES estão longe de realizar na prática esse conceito. (GATTI, 2014a, p. 38).

A autora frisa também que nos cursos formativos é verificada a destinação de carga horária para atividades culturais independentes, complementares, dentre outras, não resultando necessariamente em um bom aproveitamento. Ao contrário, reforça ainda mais a generalização e fragilidade dos cursos, visto que elas não garantem condições suficientes para o professor

[...] planejar, ministrar, avaliar ou orientar atividades de ensino na educação básica, lidando adequadamente com os aspectos de desenvolvimento humano de crianças, adolescentes e jovens, oriundos de contextos diferenciados, com interesses e motivações heterogêneos, comportamentos e hábitos diversos. (GATTI, 2014a, p. 40).

Para Martins (2003, p. 5), outro problema na formação de professores está nos currículos dos cursos de graduação. Para ele,

[...] Os currículos, no mais das vezes, consideram imensas cargas teóricas (necessárias, é verdade), mas não fazem a ponte para sua aplicação na realidade. Há problemas também graves na formação em conteúdo. Os cursos superiores de formação para o magistério na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, por exemplo, oferecem carga mínima de conhecimentos nas áreas curriculares básicas (Língua Portuguesa,

Matemática, Ciências e Estudos Sociais) e excesso de conteúdos nas disciplinas pedagógicas e afins.

Ainda de acordo com o autor, nas licenciaturas específicas das universidades, verificam-se duas divisões bem nítidas: uma para a formação pedagógica, e outra para a formação específica da área curricular e, geralmente,

[...] o estudante dedica imenso tempo à formação nos conteúdos próprios da área curricular, recebendo, ao final do curso ou em paralelo, uma tintura de formação nas chamadas disciplinas pedagógicas. Ou seja, não há unidade na formação do professor, em conteúdo e metodologia, o que reforça ainda mais os problemas decorrentes da falta de integração entre teoria e prática. (MARTINS, 2003, p. 5-6).

Para regulamentar os cursos de licenciaturas, a legislação brasileira conta atualmente com Resoluções instituídas pelo Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno, CNE/CP 01 e CNE/CP 02, de 2002, e ainda, CNE/CP 01 de 2006 (BRASIL, 2002; 2002a; BRASIL, 2006).

As duas primeiras Resoluções de 2002 instituíram diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica e, dentre algumas medidas, modificaram a carga horária mínima para os cursos de licenciaturas, registraram preocupação com a seleção de conteúdos e com a articulação teoria e prática nas licenciaturas (BRITO, 2013).

E, finalmente, a mais recente das Resoluções, CNE-CP01/2006, instituiu diretrizes curriculares nacionais exclusivamente para a Licenciatura em Pedagogia. Para isso, definiu “[...] princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação, pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de educação superior do país [...]”. (BRASIL, 2006, p. 1). A Resolução é válida para os Cursos que formam inicialmente à

[...] docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (BRASIL, 2006, p. 1).

De acordo com Scheibe (2007), o Curso de Pedagogia já adotava a formação para professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, conjuntamente com Habilitação Específica de Magistério e a formação de

especialistas em educação (diretores, orientadores, supervisores e inspetores de ensino), desde a década de 1990.

As formações para o ensino na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deveriam ser distintas pelas especificidades das crianças e do trabalho, realizado em cada fase educacional, conforme salientou Cerisara (2002), antes mesmo da Resolução. No entanto, ganhou na CNE/CP 01/2006, o mesmo destaque e as mesmas condições. Em relação aos anos iniciais, Miguel (2007, p. 414) relata que a formação no “[...] geral, não possibilita uma abordagem segura dos conteúdos de modo que se perdem em modelos tradicionais pautados por procedimentos imitativo-repetitivos que não dão conta de instigar nos alunos a vontade de aprender.”

Segundo Scheibe (2007, p. 43), entre as “outras áreas” dispostas na Resolução de 2006, observa-se destaque para o “[...] ensino na educação profissional na área de serviços e apoio escolar; às atividades de organização e gestão educacionais; e às atividades de produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional.”

Na Resolução, dentre os itens relativos às atribuições do pedagogo, podemos verificar que este profissional deve ensinar as seguintes áreas de conhecimento: “[...] Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento.” (BRASIL, 2006, p. 2).

Para Roldão (2007, p. 95), “A função de *ensinar*, nas sociedades actuais [...] é antes caracterizada, [...] pela figura da *dupla transitividade* e pelo lugar de *mediação*.” Deste modo, a autora define ensinar:

[...] como a especialidade de *fazer aprender alguma coisa* (a que chamamos *currículo*, seja de que natureza for aquilo que se quer ver aprendido) a *alguém* (o acto de ensinar só se actualiza nesta segunda transitividade corporizada no destinatário da acção, sob pena de ser inexistente ou gratuita a alegada acção de ensinar) [...]. (Grifos da Autora).

Para Tancredi (2012, p. 295-296) ensinar é importante, mas saber como ensinar e por que ensinar é tão importante quanto. Deste modo, ensinar

[...] é, portanto, uma tarefa exigente a ser desempenhada por professores que tenham formação docente específica [...] e estejam dispostos a

aprender com a própria criança. E assim, muito mais exigente e complexa do que ensinar em qualquer outra etapa da escolaridade.

De acordo com a Resolução do Conselho Nacional de Educação, CP 01 de 2006 (Artigo 4.º, Parágrafo Único), a Licenciatura em Pedagogia ainda indica como atividades docentes:

- I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;
- II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;
- III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares.

Isso significa, portanto, que na Resolução verifica-se uma abrangência que vai além da docência.

Até a aprovação da Resolução, muitas discussões envolveram o seu contexto. De acordo com Scheibe (2007, p. 49), nos documentos e encontros da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – Anfope, que antecederam a Resolução, numa continuidade das discussões sobre a formação dos profissionais de educação, já havia sinalização para “[...] a necessidade de superar a dicotomia entre a teoria e a prática, entre o ensino e a pesquisa, entre o conteúdo específico e o conteúdo pedagógico na formação e prática dos educadores [...]”. Ainda segundo esta autora, a Anfope e outras entidades representativas defendiam uma ampla atuação para os Cursos de Pedagogia. Os Cursos estariam, então, aptos a formar para a docência, bem como para a atuação no ensino, organização e gestão dos sistemas, unidades e projetos educativos, além da atuação em diferentes áreas educacionais pela produção e difusão de conhecimento. Deste modo, consideravam o Curso de Pedagogia como Licenciatura e Bacharelado ao mesmo tempo.

Neste sentido, as entidades rejeitaram a proposta do Conselho Nacional de Educação (2005), para a Minuta de Resolução das Diretrizes Curriculares Nacionais, em relação aos Cursos de Graduação em Pedagogia. Para a comunidade acadêmica, a Minuta estabelecia diretrizes próximas das identificadas nos Cursos Normais Superiores. A Minuta, em conformidade com Scheibe (2007), apresentava o curso como licenciatura em duas habilitações diferenciadas: uma para o magistério

na educação infantil, e outra para o magistério dos anos iniciais do ensino fundamental.

As insatisfações em relação à Minuta e ao não atendimento das reivindicações dos educadores, levou o Conselho Pleno, do Conselho Nacional de Educação, a emissão e aprovação de outro Parecer acerca das diretrizes curriculares nacionais para os Cursos de Pedagogia, no final de 2005.

As funções estabelecidas para os formados em Pedagogia aproximam-se daquelas reivindicadas pelo movimento dos educadores, pois sinalizam para um avanço no que se refere à superação da dicotomia entre licenciatura e bacharelado. Ao menos em tese, indica que a formação no Curso de Pedagogia é mais abrangente que aquela oferecida no Curso Normal Superior [...]. (SCHEIBE, 2007, p. 56).

Para Hobold e colaboradores (2009), a formação articulou a docência, gestão educacional e a produção do conhecimento em educação, o que foi considerado por alguns autores como muito amplo e polêmico, portanto, alvo de críticas.

De acordo com Libâneo (2006), a Resolução trouxe várias contradições e insuficiências, dentre elas: criou expectativa para a formação de um “superprofissional” com múltiplas competências necessárias para as dezesseis atribuições do professor no Curso de Pedagogia; destinou cinco modalidades de exercício do magistério, mas não estabeleceu o currículo “[...] e as modalidades de diplomação, seja para o caso dessas modalidades serem consideradas habilitações, seja para o caso em que há apenas uma titulação: licenciatura em pedagogia.” (LIBÂNEO, 2006, p. 847).

Libâneo (2006, p. 859-860) também listou algumas imprecisões e ambiguidades provenientes da Resolução:

a) a limitação do desenvolvimento da teoria pedagógica decorrente da descaracterização do campo teórico-investigativo da pedagogia e dos campos de atuação profissional do pedagogo especialista; b) o desaparecimento dos estudos de pedagogia no curso de pedagogia [...]; c) o inchamento de disciplinas no currículo, [...] causando a superficialidade e acentuando a precariedade da formação; d) O rompimento da tradição [...] de formar especialistas para o trabalho nas escolas (diretor de escola, coordenador pedagógico), para a pesquisa, para atuação em espaços não-escolares; e) a secundarização da importância da organização escolar e das práticas de gestão, retirando-se sua especificidade teórica e prática, na qualidade de atividades-meio [...].

Libâneo critica ainda a redação da Resolução e a imprecisão dela em relação à discordância com artigos da LDB n.º 9.394/1996 e das Resoluções CNE/CP 01 e 02 de 2002. Para o autor, em síntese, a Resolução CNE/CP 01 de 2006:

[...] expressa uma visão estreita da ciência pedagógica, resultado de um equívoco teórico sem precedentes na tradição da investigação teórica da área, a subsunção da pedagogia na docência, reduzindo a essencialidade dos processos formativos a uma das dimensões do trabalho pedagógico. [...]. (LIBÂNEO, 2006, p. 849).

Para o estudioso, nem todos os problemas da educação básica são resultados da legislação inapropriada ou ineficiente. Eles podem ser decorrentes de outros fatores:

[...] a estrutura e o funcionamento dos órgãos (federais, estaduais e municipais) encarregados das políticas educacionais e da gestão do sistema de ensino; as universidades e outras instituições formadoras de professores; a insuficiente ou inadequada contribuição das associações e entidades profissionais ligadas aos educadores etc. [...]. (LIBÂNEO, 2006, p. 859).

Libâneo (2006) frisou ainda, que a qualidade em muitos cursos de formação, pode estar comprometida por conta do excesso de componentes curriculares para atender as exigências das leis, ou pela ausência deles para os conteúdos específicos. Na Licenciatura em Pedagogia, o excesso ou ausência de componentes curriculares pode se revelar como grande preocupação, especialmente em relação à matemática. Assim,

No Brasil, as pesquisas sobre a formação docente ganham cada vez mais espaço. [...] Entretanto, seus resultados quase não são incorporados nas formações continuadas e também são pouco considerados na reestruturação curricular dos Cursos de Pedagogia. (SOARES, 2013, p. 1).

De acordo com Passos (2011), em relação à formação nos cursos de universidades públicas, para os anos iniciais do ensino fundamental, os conteúdos específicos quase não fazem parte dos currículos. A autora afirma que eles, no máximo, são verificados em disciplinas que registram a metodologia de ensino. E a realidade não é diferente para a educação infantil (SANTANA, 2008; BRITO, 2013).

Para Miguel (2007), as investigações têm mostrado pouca ênfase em relação ao trabalho com matemática na fase inicial de escolaridade, por isso, a prioridade do trabalho docente está na leitura e escrita, como se estes fossem os elementos mais importantes da alfabetização, e como se a matemática não fizesse parte da realidade, por isso pode ser deixada para segundo plano.

De acordo com Mizukami (2004) e Passos (2011), as pesquisas no Brasil, indicaram que o professor precisa de um repertório amplo de “[...] diferentes tipos de conhecimentos, incluindo conhecimento específico, conhecimento pedagógico do conteúdo e conhecimento curricular [...]”. (MIZUKAMI, 2004, p. 37).

Para discutir esses três conhecimentos, Mizukami (2004, p. 38) tomando como base a obra de Lee S. Shulman, apresentou “conhecimento de conteúdo específico” ou “saber do conteúdo”, como:

[...] conteúdos específicos da matéria que o professor leciona. Inclui tanto as compreensões de fatos, conceitos, processos, procedimentos etc. de uma área específica de conhecimento quanto aquelas relativas à construção dessa área.

O “conhecimento pedagógico geral”, de acordo com Mizukami (2004, p. 39), pode ser definido como aquele “[...] que transcende uma área específica. Inclui conhecimentos de teorias e princípios relacionados a processos de ensinar e aprender; conhecimentos dos alunos [...]; conhecimento de contextos educacionais [...]”.

E o “conhecimento pedagógico do conteúdo”, ainda segundo Mizukami (2004, p. 39), como aquele “[...] construído constantemente pelo professor ao ensinar a matéria e [...] enriquecido e melhorado quando se amalgamam os outros tipos de conhecimentos explicitados na base. [...]”. Mizukami afirma também, que esse conhecimento “[...] Inclui compreensão do que significa ensinar um tópico de uma disciplina específica, assim como os princípios e técnicas que são necessários para tal ensino.”

Para Silva (2010), a construção do conhecimento pedagógico do conteúdo, articulando teoria e prática no curso de formação de professores, deve responder a quatro questionamentos: qual a concepção dos docentes do curso sobre teoria e prática; como estão caracterizadas as disciplinas relacionadas às metodologias e práticas pedagógicas nas grades curriculares dos cursos; como o ementário das

disciplinas dos cursos articulam teoria e prática; e o que o docente da licenciatura entende sobre conhecimento pedagógico do conteúdo.

Em concordância com Mizukami (2004) e Silva (2010), entendemos a amplitude e a importância de discussões acerca dos conhecimentos elencados por Shulman, para os cursos formativos de professores. Para esta pesquisa, entretanto, buscamos o aprofundamento de apenas dois dos questionamentos apresentados por Silva (2010) como desdobramento dos conhecimentos de Shulman. Questionamentos estes, que enfatizam as características das disciplinas que envolvem metodologias e práticas pedagógicas nas grades curriculares, e a articulação entre teoria e prática discriminadas nos ementários das disciplinas. Para tanto, direcionamos nosso foco de pesquisa para os currículos dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia.

Neste momento, portanto, não temos a intenção de abranger as experiências de aprendizagens escolares, planejamentos e demais aspectos destacados por Moreira e Candau (2007) sobre currículos. Não temos também intuito de analisar todos os conhecimentos apresentados por Shulman, e sintetizados por Mizukami (2004), ou mesmo todos os questionamentos enfatizados por Silva (2010). Deste modo, para esta pesquisa, optamos por analisar os conteúdos e os métodos/processos sugeridos ou observados nas estruturas dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia para a formação matemática dos professores da educação infantil num determinado contexto.

CAPÍTULO 3 – ALGUMAS TRILHAS METODOLÓGICAS

O Capítulo em questão aborda os caminhos e as escolhas metodológicas realizadas nessa pesquisa. Deste modo, registra os conceitos essenciais da pesquisa qualitativa e documental, com utilização da análise documental e de conteúdo. Para isso, o Capítulo apresenta brevemente a história e alguns dados sobre as Universidades e particulariza com dados e informações sobre as Universidades Estaduais da Bahia.

3.1 A METODOLOGIA

A construção de uma pesquisa pressupõe investigações, escolhas e métodos apropriados. O conjunto desses e de outros elementos, por certo, pode resultar em estudos relativamente bem estruturados ou não. Neste sentido, construímos uma fundamentação metodológica, para analisar os aspectos referentes à formação do professor, para os conhecimentos matemáticos, nas estruturas curriculares das Licenciaturas em Pedagogia das Universidades Estaduais da Bahia. Levando em consideração, conteúdos teóricos sobre a matemática, conteúdos matemáticos específicos e aos conteúdos práticos da matemática. Para atingir este objetivo, analisamos os fluxogramas e as ementas dos componentes curriculares que apresentaram conhecimentos matemáticos, assim como os perfis profissiográficos dos Cursos.

De acordo com Gerhardt e Souza (2009, p. 12), a metodologia pode ser definida como “[...] o estudo da organização, dos caminhos a serem percorridos, para se realizar uma pesquisa ou um estudo, ou para se fazer ciência. [...]” Para as autoras (2009, p. 13),

[...]. A metodologia se interessa pela validade do caminho escolhido para se chegar ao fim proposto pela pesquisa; portanto, não deve ser confundida com o conteúdo (teoria) nem com os procedimentos (métodos e técnicas). [...] a metodologia vai além da descrição dos procedimentos (métodos e técnicas a serem utilizados na pesquisa), indicando a escolha teórica realizada pelo pesquisador para abordar o objeto de estudo [...].

Gerhardt e Souza (2009) reforçam a distinção entre metodologia e método, apesar de compreender teoria e método como termos que não se separam.

Para Oliveira (2008, p. 3), a validação científica dos métodos de pesquisa, se consolidou historicamente como ponto de discórdia entre positivistas e interpretacionistas.

[...] Para os primeiros, a pesquisa qualitativa é considerada subjetiva e não científica, uma vez que não opera com dados matemáticos que permitem descobrir relações de causa e efeito no tratamento estatístico. Já para os segundos, os interpretacionistas, o estudo da experiência humana deve ser feito, entendendo que as pessoas interagem, interpretam e constroem sentidos [...].

Na linha de investigação interacionista, as noções teórico-metodológicas sinalizam a pesquisa qualitativa, enquanto que a positivista, através do tratamento de dados, indicam a pesquisa quantitativa (OLIVEIRA, 2008).

Por meio destes entendimentos, definimos nossos estudos como de abordagem qualitativa e, embora tragam alguns dados numéricos para melhor sintetização, não sinalizam uma quantificação. Para Lüdke e André (1986, p. 13), uma

[...] pesquisa qualitativa ou naturalística, segundo Bogdan e Biklen (1982), envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes.

Para o lócus da pesquisa, escolhemos os Cursos de Licenciatura em Pedagogia pertencentes as quatro Universidades Públicas do Estado da Bahia – Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC).

Desta maneira, utilizamos como base para a pesquisa, dentre as características qualitativas, a pesquisa documental. Segundo Godoy (1995, p. 21), esta se constitui pelo “[...] exame de materiais de natureza diversa, que ainda não receberam um tratamento analítico, ou que podem ser reexaminados, buscando-se novas e/ou interpretações complementares [...]”. Ainda sobre pesquisa documental, Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 13) afirmam que “[...] Dependendo do objeto de estudo e dos objetivos da pesquisa, pode se

caracterizar como principal caminho de concretização da investigação ou se constituir como instrumento metodológico complementar. [...].”

Numa pesquisa documental, a utilização de documentos é valorizada. Os documentos permitem acesso a informações que não são passíveis de obtenção por via presencial, devido ao período histórico ou mesmo pela distância, como nessa pesquisa. Os documentos, segundo Godoy (1995, p. 22), se mostram como

[...] uma fonte não-reativa, as informações neles contidas permanecem as mesmas após longos períodos de tempo. Podem ser considerados uma fonte natural de informações à medida que, por terem origem num determinado contexto histórico, econômico e social, retratam e fornecem dados sobre esse mesmo contexto. [...].

Ainda para Godoy (1995), a pesquisa documental, assim como as demais de caráter qualitativo, apresenta alguns pontos de dificuldades, como: não intencionalidade do documento original em revelar provas; a escrita mais apurada ou menos apurada em alguns documentos; documentos não acessíveis; escolhas arbitrárias de documentos; documentos com formatos não padronizados; e a complexidade de dados informativos.

As dificuldades também se fizeram presentes nessa pesquisa, a exemplo da quantidade relativamente grande de documentos oficiais relacionados à educação infantil e, particularmente, a complexidade de informações presentes nos documentos das Universidades.

Para Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 4),

Quando um pesquisador utiliza documentos objetivando extrair dele informações, ele o faz investigando, examinando, usando técnicas apropriadas para seu manuseio e análise; segue etapas e procedimentos; organiza informações a serem categorizadas e posteriormente analisadas; por fim, elabora sínteses, ou seja, na realidade, as ações dos investigadores – cujos objetos são documentos – estão impregnadas de aspectos metodológicos, técnicos e analíticos [...].

Nesta perspectiva, buscamos documentos que se constituíram como fontes de informações e reflexões relevantes, que tinham relação direta com nossos questionamentos para com a matemática e/ou a educação infantil na época e, que indicaram ou mencionaram diretamente ou indiretamente propostas curriculares ou sugestões para elas. Para tanto, escolhemos dentre os documentos oficiais e institucionais: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), as Diretrizes

Curriculares (BRASIL, 2010, 2013), Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998a), Resoluções do Conselho Nacional de Educação para os Cursos de Licenciaturas (BRASIL, 2002, 2002a, 2006), além dos fluxogramas e ementas dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia das Universidades Estaduais da Bahia (UEFS, UESB, UNEB, UESC, 2015).

Para a coleta de informações destes documentos, utilizamos todo o período que compreende o prazo destinado para o doutoramento (2011-2015). E utilizamos, com reforço adicional de releitura, os últimos meses buscando maiores detalhes e atualização.

Para a continuidade metodológica da pesquisa, escolhemos como objeto de estudo, especificamente os fluxogramas, as ementas e os perfis profissiográficos desses Cursos de Licenciaturas.

Os fluxogramas e as ementas, vale salientar, são alguns dos documentos dos Cursos, já os perfis profissiográficos são informações pertencentes aos Projetos de Cursos das Licenciaturas. Estes últimos documentos, porém, não fizeram parte da investigação nessa pesquisa. Os fluxogramas, as ementas e os perfis, estavam disponíveis nos sites oficiais de cada uma das Universidades, na internet³, no momento da pesquisa. Os Projetos dos Cursos, entretanto, não estavam acessíveis entre os documentos disponibilizados por todos os Cursos. De modo geral, os fluxogramas, ementas e perfis profissiográficos registram resumidamente as informações constante nos Projetos de Curso, e estes, por sua vez, apresentam as mesmas informações e outras necessárias para os Cursos de modo amplo. Desta maneira, para efeito da presente pesquisa, consideramos os perfis profissiográficos também como documentos dos Cursos.

Nos Cursos de Licenciaturas, que podem ser definidas como, os “[...] cursos superiores que conferem, ao diplomado, competências para atuar como professor na educação básica [...]” (BRASIL, 2010a, p. 5), os fluxogramas e ementas são documentos importantes e indispensáveis na constituição dos Projetos de Cursos. De acordo com Grimas (2008, p. 2), o fluxograma é uma técnica de representação gráfica. Para o autor, “O fluxograma, por meio de símbolos convencionais,

³ Sites oficiais das Instituições de Ensino Superior da Bahia (IES-BA): Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) – www.uefs.br; Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) – www.uesb.br; Universidade do Estado da Bahia (UNEB) – www.uneb.br; e Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) – www.uesc.br.

representa de forma dinâmica o fluxo ou a sequência normal de trabalho.” O fluxograma, então,

[...] representa com racionalidade, lógica, clareza e síntese rotinas ou procedimentos em que estejam envolvidos documentos, informações recebidas, processadas e emitidas, bem como seus respectivos responsáveis e/ou unidades organizacionais. (GRIMAS, 2008, p. 2).

Desta maneira, o fluxograma nos Cursos de Licenciatura, normalmente apresenta: os componentes curriculares que deverão ser cursados e seus respectivos códigos e creditações; os semestres que os componentes serão ofertados; as cargas horárias atribuídas; e possíveis vinculações a eixos temáticos e pré-requisitos para outros componentes. Além disso, os fluxogramas também podem apresentar outras informações do Curso: vigência, documentos que consolidaram o Curso (resoluções, por exemplo), mudanças ou prazos em relação ao Curso, local de funcionamento, Colegiado, Departamento e Universidade a que pertence.

As informações dispostas no fluxograma, servem para o aluno enquanto está vinculado ao Curso na Instituição, e até mesmo, quando se desliga dela e busca vínculo com outra instituição de ensino, independentemente da conclusão ou não do Curso. As informações do fluxograma associadas a outros documentos, facilitam a transferência para outro Curso em área correlata, ou o aproveitamento de componentes curriculares em um novo Curso, ou até no mesmo Curso.

O outro documento com igual importância nas Licenciaturas é a ementa. Para Scarton e Smith (2002, p. 1), a “Ementa é uma descrição discursiva que resume o conteúdo conceitual ou conceitual / procedimental de uma disciplina.” Deste modo, uma ementa registra resumidamente os “tópicos essenciais” de uma disciplina, ou componente curricular buscando uma junção dos “conteúdos conceituais e procedimentais”. Uma ementa procura retratar as características dispostas no Projeto Pedagógico, Projeto Curricular ou Projeto de Curso de cada graduação. E visa especialmente, direcionar os conteúdos que devem ser abordados em cada componente curricular.

O último dos documentos analisado das Universidades foi o perfil profissiográfico. De acordo com o Centro de Seleção e de Promoção de Eventos (CESPE, 2015, p. 1) da Fundação Universidade de Brasília, o perfil profissiográfico passou a ser exigência para concursos públicos pelo Decreto no. 7.308 de 22 de setembro de 2010. Para o CESPE,

A Análise profissiográfica consiste em uma proposta metodológica que tem como objetivo norteador a elaboração do perfil profissiográfico de um determinado cargo por meio de uma análise detalhada de suas características e necessidades. Nesta intervenção são identificadas as atribuições, responsabilidades e tarefas realizadas, incluindo requisitos psicológicos e características restritivas para o cargo.

Ainda de acordo com o CESPE, a técnica utilizada para traçar tal perfil, baseia-se nas leis das ciências e de dados encontrados entre aqueles que já ocupam esses cargos.

Para verificar os elementos essenciais dos documentos, nos reportamos a análise documental por ser uma “[...] técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema.” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38). Desta maneira, os documentos podem ser constantemente consultados, como o fizemos e, inclusive, servir para estudos e pesquisas distintas.

Para a análise de aspectos referentes aos documentos das Universidades, tomamos por base um dos conhecimentos fundamentados por Shulman, o conhecimento pedagógico do conteúdo. Para isso, buscamos apoio teórico em Mizukami (2004) e Silva (2010) e optamos por estudos voltados para as características dos componentes curriculares, relacionadas às metodologias e práticas pedagógicas, dispostas nas grades curriculares dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia, bem como estudos relacionados aos ementários dos componentes dos cursos que articulam teoria e prática.

Para a apreciação dos documentos, optamos pela análise de conteúdos. Desse modo, afirma-se que:

A análise de conteúdo constitui uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos. Essa análise, conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum. (MORAES, 1999, p. 8).

De acordo com Silva e colaboradores (2009), a interpretação do conteúdo não é algo recente, entretanto, a utilização aceita pela comunidade científica, se configurou somente no período da Segunda Guerra Mundial. Os autores afirmam

também, que a aceitação vinculada aos aspectos qualitativos, ocorreu após muitas discussões e que, por isto,

[...] as inferências lançadas a partir da descrição do conteúdo explícito poderia se atingir o que está além das aparências, o conteúdo latente, indo muito além da mensagem expressa no documento, superando, desse modo, o estigma do quantitativismo. (SILVA et al, 2009, p. 4559).

Segundo Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 11), a análise de conteúdo “[...] Consiste em relacionar a frequência da citação de alguns temas, palavras ou idéias em um texto para medir o peso relativo atribuído a um determinado assunto pelo seu autor. [...]”. Para os estudiosos, um texto apresenta “sentidos e significados” e a mensagem pode ser apreendida “[...] decompondo-se o conteúdo do documento em fragmentos mais simples, que revelem sutilezas contidas em um texto. Os fragmentos podem ser palavras, termos ou frases significativas [...].”

Como parte da fundamentação metodológica, optamos, ainda, por utilizar a categorização para destacar aspectos dos fluxogramas, ementas e perfis profissiográficos.

Para Silva e colaboradores (SILVA et al, 2009, p. 4561),

A categorização constitui-se, portanto, como um processo de classificação dos dados. Podem ser definidas previamente quando o pesquisador elege antes da análise as informações a serem procuradas no documento ou ao longo do processo de leitura, seguindo uma perspectiva compreensiva, hermenêutica [...].

Deste modo, escolhemos categorias distintas e exclusivas, tomando como base os argumentos de Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009). Além disso, observamos que as categorias que construímos, consideraram o material analisado “[...] e os objetivos da investigação, procurando atingi-los, respondê-los. [...]” (SILVA et al, 2009, p. 4561).

Para a categorização, escolhemos algumas das características das Licenciaturas das Universidades, voltadas para os Cursos de Pedagogia, com matrículas regulares e aulas presenciais. Nessa sequência de ideias, excluímos os Cursos que já tiveram seu término definido e, também, os Cursos à Distância ou os provenientes de Convênios e Programas.

Dentre as quatro Instituições de Ensino Superior da Bahia, verificamos a existência de Cursos de Licenciatura em Pedagogia regulares, em todas as

Universidades Estaduais. Neles, analisamos inicialmente os fluxogramas, posteriormente as ementas e, por fim, os perfis profissiográficos, buscando a relação direta destes documentos com a matemática.

Para o registro das informações dos fluxogramas, construímos Quadros com os componentes curriculares dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia, que apresentaram a palavra matemática na nomenclatura. De modo geral, nos Quadros dos fluxogramas, verificamos o registro das seguintes informações: sigla da Universidade; Curso por Campus e/ou município de localização da Instituição; e componentes curriculares com conteúdos matemáticos. No último deles destacamos carga horária total dos Cursos; carga horária dos componentes curriculares ofertadas nos Cursos; e o percentual equivalente aos componentes do Curso.

A opção de escrita das informações por meio de Quadros é uma das formas de registro dos dados coletados de documentos. De acordo com Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 12),

[...] Alguns pesquisadores preferem fazer anotações à margem do próprio material analisado, outros fazem esquemas, diagramas e outras formas de síntese. Tais anotações como um primeiro momento de classificação dos dados podem incluir o tipo de fonte de informação, os tópicos ou temas tratados, o momento e o local das ocorrências e a natureza do material coletado. [...].

Em relação às ementas, construímos também Quadros no qual registramos as informações de todos os Cursos. Nos Quadros, anotamos: a Instituição, o nome do componente curricular ou componentes curriculares e a ementa. Como continuidade dos registros, foram construídos análises das informações coletadas com relação aos conteúdos teóricos sobre a matemática, conteúdos matemáticos específicos e os conteúdos práticos da matemática presentes nas ementas dos Cursos. Desta maneira, agrupamos os dados encontrados por semelhanças e, também, pela frequência de disposição deles nos documentos. Para Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), além da frequência, o investigador pode na “Unidade de Análise”, selecionar outros tipos de segmentos peculiares do conteúdo, como palavras, tópicos, temas, expressões, personagens ou itens.

Já para os perfis profissiográficos dos Cursos, construímos outros Quadros através das seguintes informações: nome da Universidade, Campus e Município a que pertencem, e o perfil profissiográfico de cada Curso de Licenciatura em

Pedagogia. As informações contidas nos Quadros, por sua vez, nos possibilitaram a construção de um Quadro Resumo articulando os dados coletados e a abrangência profissional de cada Licenciatura.

A visão geral dos perfis profissiográficos, como último dos documentos institucionais analisados, buscou o confronto do que é indicado para a matemática nos dois primeiros documentos (fluxogramas e ementas) e, assim, verificar as informações disponibilizadas nos sites oficiais das Instituições para os futuros ingressantes nos Cursos.

3.2 AS UNIVERSIDADES DO BRASIL E DA BAHIA

O Estado da Bahia possui atualmente dez universidades públicas, sendo seis federais e quatro estaduais, além dos Institutos Federais. As Universidades Estaduais são denominadas como seguem: Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) e se constituem como parte da presente pesquisa. Antes de um estudo acerca de aspectos dessas Universidades, se faz necessário uma discussão breve, envolvendo o contexto geral sobre a criação e a história das Universidades no Brasil e na Bahia.

3.2.1 AS UNIVERSIDADES NO BRASIL

No Brasil existem várias discussões na área de educação sobre a criação da primeira, ou mais antiga das universidades. Segundo Bacelar, esta discussão não é simplória, porque é preciso considerar alguns elementos, hoje essenciais para este reconhecimento. Algumas universidades foram criadas e posteriormente “[...] extintas pelo governo federal devido a avaliação de que não tinham estrutura para serem consideradas universidade.” (BACELAR, 2014, p. 1).

De acordo com Boaventura (2009, p. 111), embora não tenha reconhecimento assegurado, a educação superior chegou primeiramente a Bahia através da “[...] criação da Escola de Cirurgia, no Hospital Militar da Bahia, conforme carta régia de 18 de fevereiro de 1808. [...]”.

Outro registro importante do pioneirismo da educação superior na Bahia, está no período dos Jesuítas. Para Bacelar (2014, p. 1),

[...] os Estudos Gerais do Colégio dos Jesuítas da Bahia foi, por mérito, uma universidade nos padrões portugueses da época, tendo como base a Universidade de Évora. Embora requerido algumas vezes pelos jesuítas da Bahia, os Gerais do Colégio nunca foram reconhecidos oficialmente como universidade. A razão básica era política, não meritória. Os portugueses tinham receio do iluminismo em territórios ultramarinos, embora Salvador fosse, no século 18, a segunda maior cidade do Império Lusitano, atrás apenas de Lisboa. [...].

Ainda de acordo com Bacelar (2014, p. 1), outro destaque para a não legitimação da Universidade Baiana estava na competição acirrada “[...] entre os acadêmicos de Évora, que davam suporte ao Colégio da Bahia, e os de Coimbra, que eram contra o reconhecimento do Colégio como universidade.”

Deste modo, a educação superior na Bahia aconteceu de modo lento, mas progressivo. A expansão mais efetiva do ensino ocorreu assim como em todo território nacional, no final do século vinte, impulsionados especialmente por fatores econômicos e educacionais. Para Andrade e Verhine (2011, p. 1), nesse contexto de transformações, alguns questionamentos em relação ao ensino superior podem ser sinalizados nos debates internacionais:

[...] a preocupação com a ampliação da demanda e expansão, seus objetivos e funções, as tecnologias de informação e o papel da universidade na sociedade do conhecimento, a integração entre o ensino e a pesquisa; a qualidade, a eficiência, a equidade e a competitividade dos sistemas; as mudanças nos perfis profissionais a serem formados pela universidade; a necessidade da formação continuada e permanente, a relação das instituições com o Estado e os setores produtivos, o financiamento da educação superior, dentre outros.

O crescimento do número de cursos superiores e de matrículas na Bahia, de acordo com Andrade e Verhine (2011, p. 2),

[...] foi marcado por uma oferta diversificada em função do cenário econômico que tem se manifestado desde a década de 1950, o que causou a carência por mão-de-obra qualificada para atender as demandas do mercado,

sobretudo no setor de serviços. Também um outro fator [...] foi a necessidade de qualificação de profissionais para a atuação na educação básica, o que levou à criação dos cursos de licenciaturas, sendo as universidades públicas responsáveis por grande parte desse crescimento. [...].

A expansão de Universidades e vagas na Bahia se intensificou deste o século passado com a criação de cinco novas Instituições Federais. Antes delas, porém, a grande demanda de ofertas estava concentrada nas Universidades Estaduais e na Universidade Federal da Bahia. No começo da década de 1990, as licenciaturas baianas perfaziam um total de 78 (setenta e oito) cursos, e no início desse novo século, já somavam 174 (cento e setenta e quatro). “[...] O ensino na modalidade a distância também contribuiu para a oferta dos cursos de licenciatura no estado da Bahia, contemplando, também, as instituições privadas, sobretudo na região do semi-árido baiano.” (ANDRADE; VERHINE, 2011, p. 12).

Os cursos de nível superior na Bahia ganharam uma característica muito peculiar. Muitos deles foram criados após a LDB 9.394/1996 e, de acordo com Andrade e Verhine (2011, p. 6), “[...] A nova Lei, além de impulsionar a criação dos Institutos Superiores de Educação, inclusive privados, passa a atender ao contingente de professores leigos, vinculados às prefeituras do estado da Bahia [...]” Os Cursos Normais Superiores, segundo os autores (2011, p. 8), surgiram “[...] com uma prerrogativa específica para a formação de professores para atuação básica, especificamente nas modalidades da Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. [...]”

[...] Posteriormente, com a Resolução CNE/CP N^o 1, de 15 de maio de 2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Licenciatura em Pedagogia, a formação de profissionais para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental foi contemplada na referida Resolução (Art. 2^o), razão pela qual as IES do país optaram por transformar o Curso Normal Superior em Pedagogia, orientadas pela mesma Resolução (Art. 11). (ANDRADE; VERHINE, 2011, p. 8).

As reformas na educação, relacionadas à formação de professores, advindas das novas leis, particularmente após a Constituição Federal de 1988, precisam ser compreendidas, de acordo com Campos (2004, p. 2),

[...] como parte das ações implementadas no contexto da reestruturação do Estado brasileiro [...] que, em consonância com os preceitos da chamada “agenda neoliberal” promoveu ajustes, estabeleceu novos marcos regulatórios, mudando substancialmente o campo da educação. Analistas

de organismos multilaterais afirmavam, enfaticamente, a existência de um descompasso entre a educação oferecida pelos sistemas educacionais e as necessidades do mercado do trabalho, descompasso esse, que se expressaria sob a forma da crise que, anacronicamente, atinge os sistemas educacionais. Nessas análises, a educação é tratada como essencial tanto para a competitividade das nações e das empresas, como via privilegiada para o desenvolvimento com base na equidade social [...].

3.2.2 AS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DA BAHIA

A mais antiga das Instituições de nível superior do Estado, a Universidade Federal da Bahia (UFBA), foi criada em 1946. E, recentemente, no início desse século, foram criadas mais cinco Instituições Federais: a Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF) no ano de 2002, a Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB) em 2006, a Universidade do Oeste da Bahia (UFOB) criada em 2011, a Universidade do Sul da Bahia (UFSB) em 2013, e a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) no ano de 2014.

O crescimento das Universidades Federais ainda é objeto de recentes estudos, no entanto, discussões em Fóruns de Licenciaturas já apontam alguns impactos negativos em relação às Universidades Estaduais, seja pela proximidade de localização com as Estaduais, seja pelo oferecimento de cursos semelhantes. As Instituições Federais passam atualmente por crises, contudo, quando da implantação das mais novas, apresentavam recursos financeiros elevados impactando diretamente nas escolhas dos Cursos pelos alunos ingressantes (II FÓRUM BAIANO DAS LICENCIATURAS EM MATEMÁTICA, 2008; III FÓRUM BAIANO DAS LICENCIATURAS EM MATEMÁTICA, 2010).

Em meio ao considerável e recente investimento de recursos federais no Estado, observam-se as quatro Instituições Estaduais de Ensino Superior (IES) sobrevivendo com grandes dificuldades. Neste momento de finalização da escrita desta pesquisa (agosto de 2015), observou-se nas Universidades Estaduais a finalização de uma greve de professores que durou mais de oitenta dias como resultado do “[...] constrangimento financeiro decorrente da política orçamentária adotada pelos diferentes governos da Bahia [...]” (TAVARES, 2015, p. 1), apesar das constantes defesas de sua comunidade acadêmica: professores, funcionários e

estudantes. Dentre os itens reivindicados, três foram destacados pela categoria docente: modificação do percentual de verbas destinadas as Universidades, de 5% (cinco por cento) para no mínimo 7% (sete por cento) da Receita Líquida de Impostos (RLI) do Estado; cumprimento de questões trabalhistas, como promoção, progressão, insalubridade e mudança de regime de trabalho; e autonomia universitária mediante a revogação da Lei 7.176/1997 que reestrutura as Universidades Estaduais (TAVARES, 2015; ADUNEB, 2015).

Para Tavares (2015, p. 1),

O governo da Bahia ignora a proposta de orçamento encaminhada pelas reitorias, elege outras prioridades e insiste em não reconhecer a autonomia financeira das universidades. [...].

Professoras e professores, técnicos, estudantes e reitores reivindicam, desde 2010, [...] Contudo, o governo [...] não sinaliza para uma proposta orçamentária compatível com a real necessidade das instituições.

O movimento docente verificado nas Universidades Estaduais da Bahia reforça as questões levantadas por Gatti (2014a) e outros autores, como Valle (2006), Santana (2008) e Penin (2009), quando apresentaram a precarização docente e condições de trabalho, como fatores influenciadores na educação superior.

Outra questão também importante, levantada por Fialho (2011), está na distribuição praticamente inexistente de financiamento federal para as Universidades na Bahia. De acordo com a autora (2011, p. 6),

A exclusão das universidades estaduais do campo de responsabilidade da União se dá, ainda, por meio de mecanismos outros: até pouco tempo atrás, as estaduais eram sumariamente impedidas de participarem de editais e programas federais, em face da expressa indicação do segmento-alvo desses protocolos institucionais (instituições *federais*). E, ainda hoje, mesmo já sendo possível visualizar alguns sinais de mudança em editais e programas lançados pelo governo federal, falta muito a ser superado. Há, no Brasil, um sistema *federal* – e não nacional – de educação superior. (Grifos da Autora).

As Universidades Estaduais são autarquias atreladas à Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC) e estão localizadas em 31 (trinta e um) dos 417 (quatrocentos e dezessete) municípios baianos, incluindo a Capital Salvador. As Instituições de Ensino Superior estão localizadas em regiões que permitem a relação

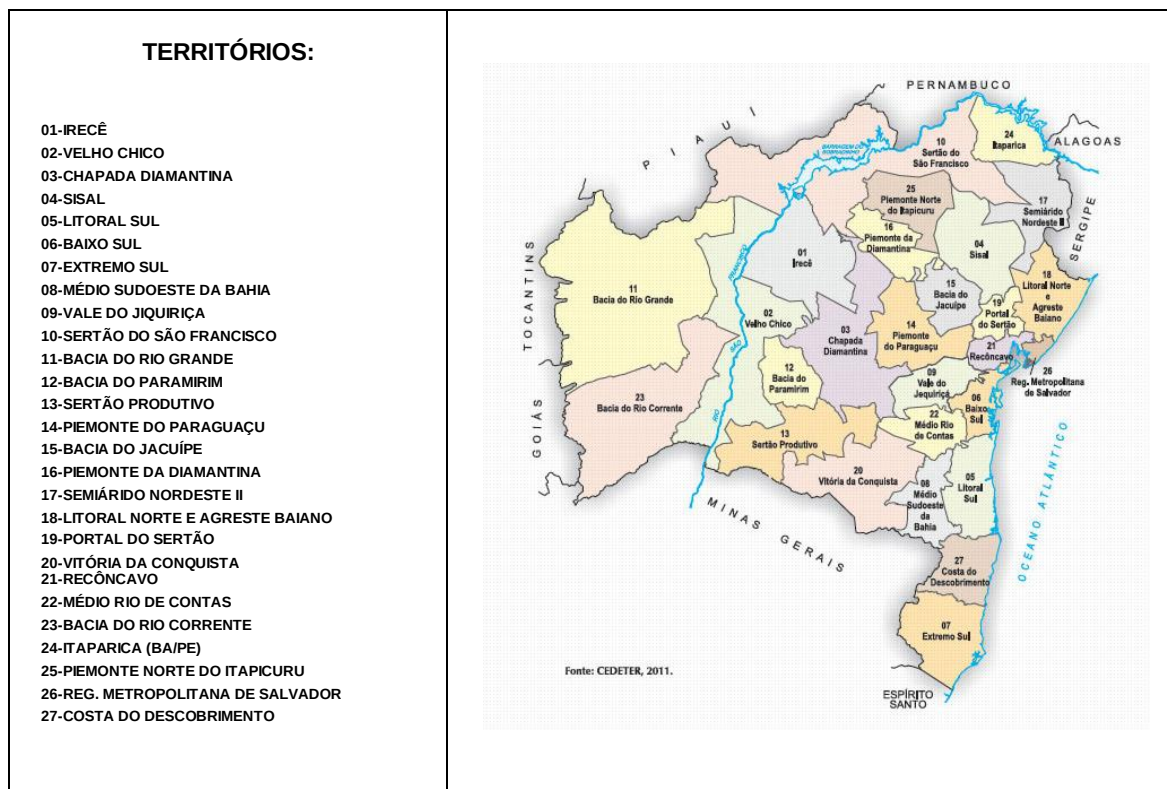
direta com vários municípios pela divisão territorial e de outros tantos pela curta distância entre eles e os Campi Universitários.

O Estado da Bahia era dividido em regiões e mesorregiões, no entanto, foi dividido a partir do ano de 2012, também em Territórios de Identidade. De acordo com a Secretaria do Planejamento do Estado da Bahia – SEPLAN (BAHIA, 2015, p. 1), o Território de Identidade pode ser

[...] conceituado como um espaço físico, geograficamente definido, geralmente contínuo, caracterizado por critérios multidimensionais, tais como o ambiente, a economia, a sociedade, a cultura, a política e as instituições, e uma população com grupos sociais relativamente distintos, que se relacionam interna e externamente por meio de processos específicos, onde se pode distinguir um ou mais elementos que indicam identidade, coesão social, cultural e territorial.

Vejamos na sequência, o mapa do Estado da Bahia sinalizando os 27 (vinte e sete) Territórios de Identidade (BAHIA, 2015).

IMAGEM 1 – DIVISÃO DO ESTADO DA BAHIA EM TERRITÓRIOS DE IDENTIDADE



FONTE: BAHIA (2015), SECRETARIA DE PLANEJAMENTO DO ESTADO DA BAHIA – SEPLAN, JUN. 2015 (ADAPTADO)

As Universidades Estaduais, de acordo com Tavares (2015, p. 1), “[...] estão presentes em 24 territórios de identidade do Estado e se constituem no principal mecanismo de democratização do acesso ao ensino superior, especialmente no interior. [...]” Neste sentido, verifica-se que a Universidade Estadual de Feira de Santana tem sede localizada no Território do Portal do Sertão (19), já a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia tem sede no Território Vitória da Conquista (20), a Universidade Estadual de Santa Cruz está no Território Litoral Sul (5) e, finalmente, a Universidade do Estado da Bahia, por sua especificidade de multicampia, tem localização em vários Territórios de Identidade. A sede da UNEB na Capital, portanto, pertence ao Território Metropolitano de Salvador (26).

As quatro Universidades Estaduais da Bahia compuseram durante muitos anos, junto com a UFBA, o quadro de educação superior na Capital e em vários municípios do Estado. A interiorização oficial do ensino superior começou com políticas voltadas para proporcionar essa modalidade de ensino em outras localidades distinta da Capital. Segundo Oliveira (2009, p. 6),

[...] O surgimento de novas instituições universitárias públicas e gratuitas começa no final da década de sessenta, com a implantação de quatro faculdades de formação de professores de Feira de Santana, Vitória da Conquista, Alagoinhas e Jequié, criadas pelo Governo Estadual em 1968 e vinculadas à Secretaria de Educação, embrião do surgimento das universidades estaduais nas décadas de setenta e oitenta. [...].

Com a implantação das Universidades Estaduais, o ensino superior foi intensamente interiorizado e as vagas relacionadas a elas, significativamente ampliadas em contraste com as vagas da UFBA. Para Oliveira (2009, p. 10), até o ano de 2006, a participação das Instituições Estaduais na oferta de Cursos e matrículas na graduação, chegava a “[...] a quase dois terços do contingente de alunos matriculados na rede pública da educação superior do estado. [...]” Este registro compactua com as pesquisas de Gatti e Barreto (2009) quando registraram que as Universidades Públicas Estaduais tinham maior participação na quantidade de vagas para os cursos de formação.

Para Tavares (2015), as Instituições Estaduais Baianas realizaram no período de 1995 a 2012, uma triplicação no número de matrículas, passando dos 17 (dezessete) mil para 43 (quarenta e três) mil, somente no ensino de graduação e,

que se juntadas às pós-graduações, ultrapassaram os 60 (sessenta) mil matriculados.

3.2.2.1 AS UNIVERSIDADES ESTADUAIS DA BAHIA EM DADOS

As Universidades apresentam alguns elementos relacionados à sua criação, estrutura e cursos que precisaram ser destacados.

A mais antiga Instituição de Ensino Superior Baiana é a Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) que foi criada em 24 de janeiro de 1970, pela Lei Estadual n.º 2.784, e possui:

[...] sete módulos onde são desenvolvidos as atividades acadêmicas e Centros Administrativos I, II e III onde são desenvolvidas atividades administrativas. Conta ainda com um Centro de Informática, Parque Esportivo, Prédio da Biblioteca, Creche, Centro de Educação Básica, Residência Universitária, Observatório Astronômico, Estação Climatológica, Centro de Treinamento Xavantes, Sede de Educação Ambiental, Centro Universitário de Cultura e Artes, Museu Casa do Sertão e seis Clínicas Odontológicas. (UEFS, 2015).

A Imagem 2 a seguir, mostra o pórtico de entrada da Universidade Estadual de Feira de Santana, localizada as margens da BR 116, no município de Feira de Santana, e que dista aproximadamente 110 (cento e dez) quilômetros da Capital do Estado.

**IMAGEM 2 – UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA,
CAMPUS FEIRA DE SANTANA, BAHIA**



FONTE: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA, 2015

A UEFS possui, além do Campus sede em Feira de Santana, mais dois Campi: o Campus Avançado de Santo Amaro da Purificação, no município de mesmo nome e o Campus Avançado da Chapada Diamantina, no município de Lençóis.

A UEFS oferece 27 (vinte e sete) cursos de graduação regulares em várias áreas de conhecimento, sendo que 14 (quatorze) cursos são de bacharelado e 13 (treze) de licenciaturas. A Universidade oferece também diversos cursos de pós-graduação (*Stricto Sensu*, *Lato Sensu* e Interinstitucionais).

A segunda Instituição oficializada no Estado, a Universidade do Sudoeste da Bahia – UESB foi criada em 23 de maio de 1980, pela Lei n.º 3.799, e sua sede está localizada no município de Vitória da Conquista, que dista cerca de 510 (quinhentos e dez) quilômetros de Salvador. A UESB possui dois Campi nos municípios de Jequié e Itapetinga. A seguir, na Imagem 3 temos a frente da sede da Universidade.

IMAGEM 3 – UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA, CAMPUS VITÓRIA DA CONQUISTA, BAHIA



FONTE: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA, 2015

A UESB contava no ano de 2014, de acordo com a Pró-Reitoria de Graduação da Instituição, aproximadamente 8.600 (oito mil e seiscentos) alunos regularmente matriculados nos 47 (quarenta e sete cursos) de graduação, distribuídos em 7 (sete) áreas de conhecimento. Observa-se também a existência de mais de 20 (vinte) cursos de pós-graduação *stricto sensu*, *lato sensu* e em cooperação com outras Instituições (UESB, 2015).

A Universidade do Estado da Bahia – UNEB, terceira em oficialização no Estado, foi fundada por meio da Lei Delegada n.º 66 de 01 de junho de 1983 e é a maior Instituição multicampi do norte e nordeste do país.

A UNEB está constituída por 29 (vinte e nove) Departamentos, em várias áreas de conhecimento, localizados em vinte e quatro (24) cidades do Estado, incluindo a Capital. O trabalho da UNEB, porém, não se resume aos municípios de médio e grande porte onde os Campi estão localizados. A Instituição também está presente em praticamente todos os municípios do Estado com “[...] programas e ações extensionistas em convênio com organizações públicas e privadas [...]”, como por exemplo:

[...] Alfabetização e capacitação de jovens e adultos em situação de risco social; educação em assentamentos da reforma agrária e em comunidades indígenas e quilombolas; projetos de inclusão e valorização voltados para pessoas deficientes, da terceira idade, GLBT, entre outros, [...]. (UNEB, 2015).

A Imagem 4 na sequência, mostra a entrada do Campus I da UNEB, localizado em Salvador, onde está a Administração Central e Reitoria da Instituição.

**IMAGEM 4 – UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA,
CAMPUS I – SALVADOR, BAHIA**



FONTE: UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA, 2015

De acordo com informações da Instituição, a UNEB oferece mais de 150 (cento e cinquenta) opções de cursos nas modalidades regulares e a distância, para a graduação e pós-graduações, nos seus 24 (vinte e quatro) Campi.

[...] Vale destacar, nessa seara, o expressivo crescimento na oferta de cursos *stricto sensu* (mestrados e doutorados) nos últimos anos, em Salvador e outras cidades, promovendo a interiorização da pós-graduação pública, gratuita e de qualidade. (UNEB, 2015).

A mais recente oficialização das Instituições Estaduais ocorreu com a Universidade Estadual de Santa Cruz. A UESC foi instituída pela Lei Estadual n.º 6.344 de 05 de dezembro de 1991, e está situada no município de Ilhéus, no extremo-sul da Bahia, com distância aproximada de 500 (quinhentos) quilômetros de Salvador.

[...] Situa-se no coração da Mata Atlântica, que tem seu futuro umbilicalmente ligado à sorte da lavoura cacaueteira, responsável, em grande parte, pela sua preservação, hoje fortemente ameaçada por um processo de pecuarização de espaços antes ocupados pela cacauicultura. (UESC, 2015).

Além disso, a Universidade Estadual de Santa Cruz, por estar localizada “[...] numa faixa significativa da Mata Atlântica oferece imenso potencial de pesquisa, pois as condições edafo-climáticas desse território proporcionam a existência de grande diversidade de ecossistemas. [...]” (UESC, 2015). A Imagem 5 mostra a entrada do Campus da UESC.

IMAGEM 5 – UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ, ILHÉUS, BAHIA



FONTE: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ, 2015

Atualmente, a UESC oferece um total de 33 (trinta e três) cursos regulares de graduação, sendo que 22 (vinte e dois) são cursos de bacharelados e 11 (onze)

cursos de licenciatura em várias áreas do conhecimento, além de pós-graduações *stricto sensu* e *lato senso*. A UESC registra um total aproximado de 7.400 (sete mil e quatrocentos) alunos matriculados.

Observamos nas quatro Universidades, várias Licenciaturas em diferentes áreas de conhecimento e, entre elas, a Licenciatura em Pedagogia. Essas Licenciaturas se destacam pela importante participação na formação de profissionais que trabalharão com crianças nas fases mais elementares da escolarização. Essa formação deveria, pois, estar condizente com o seu público e, particularmente, conter fundamentação teórica e prática que proporcionem sucesso nessa construção. Deste modo, passamos a examinar mais detalhadamente alguns aspectos do Curso de Licenciatura em Pedagogia que, entendemos, seja a mais apropriada para atender a educação infantil. Detalhes que complementam os estudos realizados para a presente pesquisa, pois são conhecimentos pedagógicos específicos para os conteúdos de matemática.

CAPÍTULO 4 – A MATEMÁTICA NA LICENCIATURA EM PEDAGOGIA: ANÁLISE DOS CURSOS DAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS DA BAHIA

Neste Capítulo, registramos as informações relacionadas aos conhecimentos matemáticos indicados nos fluxogramas, ementários e perfis profissiográficos dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia, das Universidades Estaduais da Bahia – UEBA. Para tanto, apresentamos os dados coletados e suas análises em três partes distintas, de acordo com cada um dos documentos nas quatro Universidades.

4. 1 ANÁLISES DOS FLUXOGRAMAS

As análises foram constituídas na ordem de institucionalização das Universidades, portanto, na mesma ordem disposta no Capítulo da Metodologia. Desta maneira, iniciamos as análises com a Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), seguida pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e, finalizamos com a Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Todas as informações relacionadas aos Cursos foram capturadas nos sites das Universidades, durante os meses de julho a setembro de 2013 e, posteriormente, revistas e atualizadas no mês de junho de 2015 (UEFS, 2015; UESB, 2015; UNEB, 2015; UESC, 2015).

Para melhor compreender a formação dos conhecimentos matemáticos presentes nesses documentos, construímos Quadros que sintetizam alguns dos dados. O primeiro deles apresenta informações que situam os Cursos de Pedagogia nas suas respectivas Universidades.

Deste modo, o Quadro 3 mostra todos os Cursos existentes no presente ano agrupados por Instituição, os municípios onde estão localizados e o nome do componente curricular. Em relação ao componente, por sua vez, selecionamos e listamos no Quadro, todos os componentes curriculares regularmente ofertados nos Cursos cujo título apresentou a palavra “matemática” na sua composição e estavam registrados nos fluxogramas.

Para a construção do Quadro 3, vale salientar, que utilizamos igualmente as designações de “Licenciatura em Pedagogia” para os treze Cursos da UNEB. Utilizamos também a designação de “Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino da Matemática”, para dez dos Cursos desta mesma Instituição. Com a padronização inicial das informações, buscamos a rápida contextualização dos dados coletados, sem proporcionar afastamento das características de cada um. A nomenclatura própria utilizada pelos Cursos foi registrada mais adiante, junto com os dados e informações de cada Curso.

QUADRO 3 – COMPONENTES CURRICULARES RELACIONADOS À MATEMÁTICA OFERTADOS NOS CURSOS DE PEDAGOGIA DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS ESTADUAIS DA BAHIA

Universidade	Curso/Campus e/ou Município	Componentes Curriculares relacionados à Matemática
UEFS	Licenciatura em Pedagogia/Campus Avançado Feira de Santana	Fundamentos e Ensino da Matemática para Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental
UESB	Licenciatura Plena em Pedagogia/Campus Vitória da Conquista	Conteúdo e Metodologia do Ensino Fundamental de Matemática
	Licenciatura Plena em Pedagogia/Campus de Jequié	Conteúdos e Metodologia do Ensino Fundamental de Matemática
	Licenciatura em Pedagogia/Campus de Itapetinga	Metodologia do Ensino da Matemática
UNEB	Licenciatura em Pedagogia/Campus: Salvador e Lauro de Freitas	Referenciais Teórico-Metodológicos do Ensino da Matemática Referenciais Teórico-Metodológicos do Ensino da Matemática
	Licenciatura em Pedagogia/Campus Juazeiro	Ensino da Matemática Alfabetização Matemática
	Licenciatura em Pedagogia/Campus: Senhor do Bonfim, Paulo Afonso, Barreiras, Teixeira de Freitas, Serrinha, Guanambi, Itaberaba, Valença, Irecê, Bom Jesus da Lapa	Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino da Matemática
UESC	Licenciatura em Pedagogia/Ilhéus	Ensino de Matemática: conteúdos e metodologia

FONTE: Universidades Estaduais da Bahia – UEFS, UESB, UNEB e UESC, jun. 2015

Por meio deste Quadro, podemos verificar a existência de 18 (dezoito) Cursos de Licenciaturas em Pedagogia nos diferentes campi das quatro Universidades Baianas, sendo que 13 (treze) deles estão concentrados numa única Instituição e os outros 5 (cinco) distribuídos entre as outras três Instituições.

Na Universidade Estadual de Feira de Santana, observamos o funcionamento de apenas um Curso regularmente ofertado, designado de Licenciatura em Pedagogia. O Curso pertence ao Departamento de Educação e está localizado no Campus sede da Universidade, no município de Feira de Santana.

No fluxograma do Curso (ANEXO 1), atualizado em 2010, podemos verificar somente um componente curricular voltado para os conhecimentos matemáticos, denominado de *Fundamentos e Ensino da Matemática para Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental*. O componente está previsto para o quarto semestre e tem carga horária total de 75 (setenta e cinco) horas, das 3.365 (três mil, trezentas e sessenta e cinco) horas exigidas para o cumprimento de todos os componentes curriculares.

De acordo com o fluxograma da Licenciatura em Pedagogia da UEFS, os Fundamentos da Matemática e das demais áreas (Leitura, Escrita e Produção de Textos, Biológicos da Educação, História, Geografia e, Ciências Naturais) estão distribuídos entre o quarto e o sexto semestres. Observa-se também, que o fluxograma indicou, para o mesmo semestre de oferta do componente curricular relacionado à matemática, outros quatro componentes: *Prática Pedagógica em Gestão e Coordenação do Ensino*; *Currículo*; *Avaliação no Contexto Educacional*; e *Fundamentos e Ensino da Leitura, Escrita e Produção de Textos*.

O fluxograma da Licenciatura da UEFS indicou a necessidade de que o aluno cumpra 300 (trezentas) horas de “disciplinas optativas” e, para isto, verificamos, de acordo com registros do Curso no Colegiado, 26 (vinte e seis) “disciplina de formação complementar”, dentre elas, *Estatística Aplicada à Educação*. De acordo com Batista e Lanner (2007, p. 7), geralmente os componentes curriculares relacionado a estatística trazem “[...] temas como: tabelas, gráficos, coleta de dados, probabilidade, níveis de mensuração e variabilidade. Não constando referências à formação para o ensino de estatística no ensino fundamental”. Para os autores as temáticas “[...] são focadas para o ensino dos procedimentos matemáticos como instrumento de pesquisa.” O componente curricular, embora pertença à área de ciências exatas e da terra, não se constituiu como objeto de nossos estudos, por não conter a palavra “matemática” na composição do seu título, e também, porque não é componente regular do Curso.

Para Gatti (2014a) e Martins (2003) a carga horária destinada para os componentes denominados de complementares, independentes ou atividades culturais entre outros, nem sempre resulta em bom aproveitamento, e também não garante condições favoráveis de melhoria do ensino. Esta situação, existente nas Universidades Estaduais da Bahia, não difere das apresentadas por estes autores. As disciplinas, ou componentes curriculares, complementares ou optativos, compactuam com estas observações e podem ter motivos variados para isso, como por exemplo, a falta de professores, conforme registrado nos pontos da mais recente greve docente (maio a agosto de 2015) destacada por Tavares (2015) e pela Associação Docente da UNEB (UNEB, 2015). Além disso, outros motivos podem ser acrescidos à falta de professores, como o desinteresse dos alunos por algumas áreas de conhecimentos, particularmente em relação à matemática, ou o horário de oferta desses componentes.

Na segunda Instituição analisada, a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, verificamos a existência de três Cursos, localizados em três municípios: Vitória da Conquista, Jequié e Itapetinga, pertencentes ao Departamento de Ciências Exatas e da Terra.

O Curso dos Campi de Vitória da Conquista e Jequié receberam designação, de acordo com o Catálogo dos Cursos de Graduação da UESB, de Licenciatura Plena em Pedagogia. Já o Curso do Campus de Itapetinga foi designado como Licenciatura em Pedagogia. Nos fluxogramas, entretanto, as denominações estão registradas como Curso de Licenciatura em Pedagogia. Além dessa nomenclatura comum, os Cursos receberam complementos nas designações dos fluxogramas. Para o Campus de Vitória da Conquista, foi acrescentado “ênfase nas matérias pedagógicas do ensino médio e séries iniciais do ensino fundamental”; para o Campus de Jequié, “ênfase na educação infantil e séries iniciais”; e para o Campus de Itapetinga, “formação em educação infantil, séries iniciais do ensino fundamental e gestão educacional”.

Verificamos no Curso do Campus de Vitória da Conquista, no fluxograma (ANEXO 2) do ano de 2013, o componente curricular *Conteúdo e Metodologia do Ensino Fundamental de Matemática*, com carga horária de 60 (sessenta) horas, disposto no sexto semestre. O Curso totaliza 3.205 (três mil, duzentos e cinco) horas, com turmas funcionando no matutino e noturno. No Curso, observa-se que o componente de matemática está no mesmo semestre que o *Estágio na*

Educação Infantil, Conteúdo e Metodologia do Ensino Fundamental da Língua Portuguesa, Pesquisa Orientada I e Gestão Educacional II.

O fluxograma do Curso indicou a existência de cinco componentes de “conteúdos e metodologias do ensino fundamental”, relacionados às áreas de história, ciências, língua portuguesa, matemática e geografia, dispostos no quinto, sexto e sétimo semestres, onde dependem da conclusão do componente *Didática I*. Verificamos também, que o Curso indicou no fluxograma, que o aluno deve cursar 420 (quatrocentos e vinte) horas de optativas. Para isso, o Curso disponibilizou no fluxograma, 41 (quarenta e uma) opções para componentes optativos, no entanto, nenhum deles para a matemática. Observamos neste conjunto, apenas um componente relacionado à área, *Estatística Aplicada e Ensino*, com carga horária de 60 (sessenta) horas. Deste modo, o componente de Estatística, tal qual o da UEFS, não foi objeto dos nossos estudos.

No fluxograma do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Campus de Jequié (ANEXO 3), observamos apenas um componente curricular: *Conteúdos e Metodologia do Ensino da Matemática*. O componente está disposto no quarto semestre, tendo carga horária de 60 (sessenta) horas com ofertas de turmas nos turnos matutino e noturno. Esse Curso com carga horária total de 3.680 (três mil, seiscentos e oitenta) horas, apresentou uma estrutura curricular reformada em 2013.

O Curso apresentou cinco componentes, denominados de “conteúdos e metodologias do ensino”, compostos pelas áreas de matemática, ciências naturais, história, língua portuguesa e geografia, todos dispostos no quarto semestre. Neste mesmo semestre, ainda podem ser verificados mais três outros componentes: *Educação Infantil II*, *Seminário Temático IV* e *Atividade de Pesquisa IV*, ou seja, oito componentes num único semestre. Estas quantidades podem registrar peso adicional, se entendermos que os componentes indicaram discussões de conteúdos e de metodologias de cinco áreas distintas e, que possivelmente incluem educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, já que há indicação de “ênfase” no fluxograma para esses espaços educativos.

O Curso de Jequié apresentou no fluxograma, a necessidade do aluno cursar 300 (trezentas) horas de componentes optativos, e para isso, ofereceu 20 (vinte) componentes, sendo que nenhum deles foi direcionado à área da matemática.

O último Curso de Licenciatura em Pedagogia foi verificado na UESB, localizado no Campus de Itapetinga. Neste Curso, verificamos no fluxograma (ANEXO 4), o componente curricular sob a designação de *Metodologia do Ensino da Matemática*, pertencente ao sétimo semestre, com carga horária de 60 (sessenta) horas, e funcionando igualmente aos outros dois Cursos, nos turnos matutino e noturno.

No Curso do Campus de Itapetinga, verificamos 14 (quatorze) componentes curriculares, dispostos no sexto e sétimo semestres, sendo que cinco deles foram denominados de “Metodologia do Ensino”, e destinados para as áreas de história, ciência, língua portuguesa, geografia e matemática. Para a participação nestes componentes, faz-se necessário que o aluno, primeiramente, obtenha aprovação no componente *Didática II* pertencente ao quarto semestre.

Nos referidos semestres, também foram observados dois estágios: um para a educação infantil, e outro para as séries iniciais do ensino fundamental. Isso elevou consideravelmente, a complexidade dos semestres em relação a compreensão geral de aprendizagem.

O fluxograma indicou necessidade de que o aluno curse 180 (cento e oitenta) horas de componentes optativos. Para tanto, indicou 19 (dezenove) componentes, sendo apenas um deles da área de Exatas - *Estatística Aplicada à Educação*. O componente optativo com 45 (quarenta e cinco) horas, tal qual os demais relatados nos outros Cursos, não se constituiu como objeto de nossos estudos.

Observamos finalmente, que o Curso de Licenciatura em Pedagogia da UESB, em Itapetinga, tem uma carga horária total de 3.425 (três mil, quatrocentos e vinte e cinco) horas. Este por sua vez, foi recentemente reformulado em abril de 2015 e teve as modificações devidamente consideradas em nossos estudos.

A terceira Instituição de Ensino Superior da Bahia, submetida à análise, foi a Universidade do Estado da Bahia. Nessa Instituição, verificamos 13 (treze) Licenciaturas em Pedagogia, com algumas características específicas e outras coletivas. Para melhor entendimento, construímos o Quadro 4 com dados dos fluxogramas, onde apresentamos as designações próprias de cada um dos Cursos da UNEB.

**QUADRO 4 – COMPONENTES CURRICULARES RELACIONADOS À MATEMÁTICA
E OFERTADOS NOS CURSOS DE PEDAGOGIA DA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA**

Universidade	Curso/Campus e/ou Município	Componentes Curriculares relacionados à Matemática
UNEB	Licenciatura Plena em Pedagogia/Campi: Salvador e Lauro de Freitas	Referenciais Teórico-Metodológicos do Ensino da Matemática Referenciais Teórico-Metodológicos do Ensino da Matemática
	Curso de Pedagogia Docência e Gestão de Processos Educativos/Campus Juazeiro	Ensino da Matemática. Alfabetização Matemática
	Curso de Pedagogia: Campus VII - Senhor do Bonfim Campus VIII - Paulo Afonso Campus IX - Barreiras Campus X - Teixeira de Freitas Campus XI - Serrinha Campus XII - Guanambi Campus XIII - Itaberaba Campus XV - Valença	Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino de Matemática
	Curso de Pedagogia: Campus XVI - Irecê	Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino da Matemática
	Curso de Pedagogia: Campus XVII - Bom Jesus da Lapa	Fundamentos Teórico-Metodológicos do Ensino da Matemática

**FONTE: Fluxogramas das Licenciaturas em Pedagogia da
Universidade do Estado da Bahia - UNEB, jun. 2015**

Observamos dentre os treze Cursos da UNEB, que dois são pertencentes ao Departamento de Educação, na sede da Instituição no Campus I em Salvador. Estes Cursos, denominados de Licenciatura Plena em Pedagogia, funcionam na Capital nos três turnos. No município de Lauro de Freitas, o horário de funcionamento não estava disponível quando realizada esta pesquisa. Os Cursos apresentaram no fluxograma (ANEXO 5), dois componentes relacionados aos conhecimentos matemáticos no quinto e sexto semestres, com carga horária de sessenta (60) horas para cada um, e carga horária total do Curso de 3.210 (três mil, duzentos e dez) horas.

De acordo com o fluxograma, os componentes estão igualmente nomeados, de *Referenciais Teórico-Metodológicos do Ensino da Matemática*, sendo que o primeiro pertence ao Núcleo de Gestão, Ensino e Trabalho Docente e o outro, ao Núcleo de Estudos Integrados. As ementas, no entanto, diferem dos fluxogramas. Para elas, os componentes foram nomeados de *Referenciais Teórico-Metodológicos do Ensino da Matemática* e *Referenciais Teórico Metodológicos da Matemática na Educação Infantil*.

O Curso de Pedagogia apresentou também, dez componentes curriculares denominados, “Referenciais Teórico-Metodológicos do Ensino”, para as áreas da matemática, geografia, artes, ciências naturais, história, ciências sociais, língua portuguesa. Para algumas áreas, o Curso oferece dois componentes, como é o caso de matemática, geografia e história. Os dez componentes, dispostos no quinto, sexto e sétimo semestres, juntam-se a outros nove componentes, incluindo três estágios, consolidando assim, uma elevada carga horária. Este conjunto de componentes num mesmo semestre pode resultar em problemas relacionados ao aproveitamento e aprendizagem dos conteúdos.

No Campus III da UNEB, no município de Juazeiro, verificamos o Curso de Pedagogia Docência e Gestão de Processos Educativos, funcionando nos turnos vespertino e noturno, pertencentes ao Departamento de Ciências Humanas. Neste Curso, segundo o fluxograma (ANEXO 6), são verificados dois componentes curriculares: *Ensino da Matemática* e *Alfabetização Matemática*, dispostos no quinto e sexto semestres respectivamente, com sessenta (60) horas cada um. O Curso apresenta como carga horária total 3.200 (três mil e duzentas) horas.

Neste Curso, podemos observar que os componentes de *Ensino da Língua Portuguesa*, *Ensino da Matemática*, *Ensino da História*, *Ensino da Geografia* e *Ensino de Ciências Sociais*, aparecem juntos no quinto semestre, acompanhados de *Estágio I*, configurando assim, numa elevada carga horária e numa ampla discussão para um só semestre.

Em oito dos Cursos de Pedagogia da UNEB, localizados nos Campus: VII-Senhor do Bonfim, VIII-Paulo Afonso, IX-Barreiras, X-Teixeira de Freitas, XI-Serrinha, XII-Guanambi, XIII-Itaberaba e XV-Valença, podemos observar o mesmo fluxograma (ANEXO 7). Esse fluxograma foi construído conjuntamente para atender dez Cursos em dez Departamentos. No momento, porém, atende somente aos oito indicados. No fluxograma, destes oito Cursos é possível verificar apenas um componente relacionado à matemática, denominado de *Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino de Matemática*, com carga horária de 60 (sessenta) horas, incluído no sétimo semestre dos Cursos.

Os Cursos da UNEB receberam algumas denominações diferentes nestes oito Departamentos, tais como: Licenciatura Plena em Pedagogia, Licenciatura em Pedagogia, Curso de Pedagogia, ou simplesmente não registram nomes específicos para a Licenciatura nos documentos aqui analisados. A nomenclatura,

entretanto, foi padronizada para os Cursos por meio da Resolução n.º 1.069, do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão – CONSEPE da UNEB (UNEB, 2009), datada de 25 de maio de 2009 (ANEXO 8), como Curso de Pedagogia para os dez Departamentos. Isso significa que os diplomas dos alunos concluintes, registraram essa nomenclatura e que as distinções ficam apenas para os outros três Cursos (Campi de Salvador, Lauro de Freitas e Juazeiro). A Resolução também fixa carga horária total de 3.470 (três mil, quatrocentos e setenta horas) para os Cursos, onde procurou regulamentá-los em atendimento a Resolução do Conselho Nacional de Educação de 2006 (BRASIL, 2006).

Nesse fluxograma foi possível verificar cinco componentes curriculares de “Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino”, para as áreas de língua portuguesa, história, geografia, ciências e matemática, dispostos no sexto e sétimo semestres, conjuntamente com sete outros componentes, incluindo dois estágios, o que também reforça a sobrecarga de conhecimentos em apenas dois semestres.

Os Cursos de Pedagogia funcionam com turmas que entram alternadamente nos turnos matutino e noturno no Campus de Guanambi; nos turnos vespertino e noturno nos Campi de Senhor do Bonfim, Barreiras, Valença e Bom Jesus da Lapa; no matutino no Campus de Irecê; e noturno nos Campi de Paulo Afonso e Itaberaba. Para os Campi de Serrinha e Teixeira de Freitas, não foram verificados os turnos de funcionamento dos Cursos nos documentos.

Os outros dois Cursos localizados nos Campi XII-Guanambi e XVII-Bom Jesus da Lapa, apresentaram fluxogramas distintos, embora registrem muitas similaridades. Para o Campus de Guanambi, o Curso pertencente ao Departamento de Educação, foi designado de Licenciatura em Pedagogia (ANEXO 9). Ele apresentou igualmente, um componente curricular relacionado à matemática, disposto no sétimo semestre, denominado de *Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino da Matemática*, também com 60 (sessenta) horas.

O Curso do Campus de Bom Jesus da Lapa, pertencente ao Departamento de Ciências Humanas e Tecnológicas, foi designado de Licenciatura em Pedagogia, onde recebeu ajustes no ano de 2008, quando foi redimensionado. A Licenciatura também apresentou no seu fluxograma, um só componente curricular destinado à matemática (ANEXO 10), localizado no sétimo semestre, com carga horária de 60 (sessenta) horas, e denominado de *Fundamentos Teórico-*

Metodológicos do Ensino da Matemática. A nomenclatura do componente curricular, contudo, difere na ementa que registrou *Metodologia do Ensino da Matemática*.

Nos Cursos de Pedagogia de Guanambi e Bom Jesus da Lapa, observamos os mesmos componentes e disposições dos oito Cursos, portanto, verificamos a mesma sobrecarga de estudos propostos.

Nos 13 (treze) fluxogramas dos Cursos da UNEB, não foram verificados os componentes optativos ou complementares, apenas as indicações de temas para os Seminários Temáticos em algumas das estruturas curriculares.

O último dos Cursos de Pedagogia analisado, pertence a mais recente das quatro Instituições de Ensino Superior da Bahia, a Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC, onde foi designado de Curso de Licenciatura em Pedagogia.

A Universidade apresenta somente um Curso funcionando nos turnos matutino e noturno, no município de Ilhéus. O fluxograma do Curso (ANEXO 11) registrou apenas um componente relacionado à temática, ora em questão: *Ensino de Matemática: conteúdos e metodologia*. O componente tem carga horária de 75 (setenta e cinco) horas, de um total de 3.800 (três mil e oitocentas) horas do Curso e está registrado no sexto semestre.

O fluxograma do Curso mostrou cinco componentes curriculares para o ensino de conteúdos e metodologias, para as áreas de geografia, história, língua portuguesa, matemática e ciências, no sexto e sétimo semestres, junto com outros nove componentes. Este registro também garante uma elevada carga horária em apenas dois semestres, podendo trazer consequências negativas para a aprendizagem, conforme frisamos anteriormente nos outros Cursos.

O Curso da UESC indicou na Resolução do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão – CONSEPE n.º 134/2012 (ANEXO 12), 55 (cinquenta e cinco) componentes curriculares optativos, dentre eles: *Matemática*; *Educação Infantil: Linguagem Lógico-Matemática*; e *Ensino de Matemática na EJA: conteúdos e metodologia*. Os três componentes têm carga horária de 45 (quarenta e cinco) horas cada, e pertencem ao eixo Docência, Pesquisa e Práticas Educativas em Espaço Escolar e Não Escolar. Os componentes curriculares optativos, por não estarem entre os componentes regulares, também não foram objetos desses estudos.

Por meio dos fluxogramas, observamos que nos dezoito Cursos de Pedagogia, os conhecimentos matemáticos estão presentes em todos eles, no entanto, com apenas um componente curricular para 15 (quinze) dos Cursos. Verificamos que apenas três cursos da UNEB possuem dois componentes voltados para a matemática, localizados nos Campi de Salvador, Lauro de Freitas e Juazeiro.

Nos fluxogramas verificamos também que dois dos Cursos, pertencentes à Universidade Estadual de Feira de Santana e a Universidade Estadual de Santa Cruz, apresentaram um único componente curricular com carga horária de 75 (setenta e cinco) horas, diferente das 60 (sessenta) horas dos demais Cursos.

As informações apresentadas pelos dezoito Cursos de Pedagogia e as descrições dos dez fluxogramas, nos conduziram à construção de um novo Quadro. Para o preenchimento dele, utilizamos os seguintes dados: nome da Universidade, nome do Curso, Campus e/ou município de funcionamento, carga horária total do Curso, carga horária dos componentes curriculares que trazem os conteúdos matemáticos, e valor percentual referente à carga horária do componente em relação à carga horária total dos respectivos Cursos.

As informações coletadas nos reportaram inicialmente aos estudos de Soares (2009). De acordo com a autora (2009, p. 186-187), pesquisas comprovam que

[...] a maior parte dos conteúdos abordados no curso de Pedagogia – 42% do total – é voltada para o funcionamento dos sistemas educacionais e os fundamentos da educação (história da educação, psicologia da educação, sociologia da educação etc.). Apesar de uma forte base teórica em ciências humanas ser essencial, de acordo com os depoimentos dados a essa mesma pesquisa, *isso não é suficiente*. (Grifos da Autora).

Com base nestas afirmativas, podemos entender que o percentual destinado aos demais conteúdos nos Cursos de Pedagogia são bastante reduzidos, se considerarmos os estudos voltados para as diversas áreas de conhecimentos, tais como: as metodologias e as práticas pedagógicas, dentre outros esperados para os Cursos de Pedagogia.

Neste sentido, construímos o Quadro 5, a seguir, e buscamos a comparação das cargas horárias totais e dos componentes relacionados apenas a matemática.

QUADRO 5 – CURSO DE PEDAGOGIA DAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS DA BAHIA E A CARGA HORÁRIA TOTAL DO (S) COMPONENTES CURRICULARES RELACIONADOS À MATEMÁTICA

Universidade	Curso/Campus e/ou Município	Carga Horária do Curso/Carga Horária de Componentes Curriculares relacionados à Matemática (equivalência ~ %)		
UEFS	Licenciatura em Pedagogia/Campus Avançado Feira de Santana	3.365	75	2,23%
UESB	Licenciatura Plena em Pedagogia/Campus Vitória da Conquista	3.205	60	1,87%
	Licenciatura Plena em Pedagogia/Campus Jequié	3.680	60	1,63%
	Licenciatura em Pedagogia/Campus Itapetinga	3.425	60	1,75%
UNEB	Licenciatura Plena em Pedagogia/Campi: Salvador e Lauro de Freitas	3.210	120	3,74%
	Curso de Pedagogia Docência e Gestão de Processos Educativos/Campus Juazeiro	3.200	120	3,75%
	Curso de Pedagogia/Campi: Senhor do Bonfim, Paulo Afonso, Barreiras, Teixeira de Freitas, Serrinha, Guanambi, Itaberaba, Valença, Irecê e Bom Jesus da Lapa	3.470	60	1,73%
UESC	Licenciatura em Pedagogia/Ilhéus	3.800	75	1,97%

FONTE: Fluxogramas das Instituições de Ensino Superior da Bahia – UEFS, UESB, UNEB e UESC, jun. 2015

De acordo com os dados, verificamos que as cargas horárias totais dos Cursos estavam compreendidas entre 3.200 (três mil e duzentas) e 3.800 (e três mil e oitocentas) horas, equivalendo ao quantitativo ofertado com a menor e a maior carga horária, nos Cursos da UNEB/Juazeiro e UESC/Ilhéus, respectivamente. Os dados coletados indicaram que as cargas horárias dos Cursos estão em conformidade com a Resolução CNE/CP n.º 1/2006, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Pedagogia (BRASIL, 2006) e prevê o mínimo de 3.200 (três mil e duzentas) horas para os Cursos. A carga horária total, entretanto, não parece ter efeito positivo para os componentes específicos das áreas de conhecimento indicadas nos fluxogramas, como matemática, língua portuguesa, história, geografia, ciências e artes.

Desta maneira, verificamos nas Licenciaturas em Pedagogia das Universidades Estaduais da Bahia, uma enorme distorção em relação aos conhecimentos matemáticos. As cargas horárias designadas para eles são extremamente pequenas e ficaram compreendidas entre 1,63% (um vírgula sessenta e três) na UESB/Jequié e 3,75% (três vírgula setenta e cinco) na

UNEB/Juazeiro. A baixa carga horária das licenciaturas para conhecimentos específicos é um dos agravantes apontados por Libâneo (2006), que pode comprometer a qualidade na formação inicial. E mesmo para os Cursos que apresentaram dois componentes curriculares, este percentual também não é muito significativo (3,75%) e ratificaram a literatura vigente pela pouca atenção que os conteúdos específicos registraram nas Licenciaturas em Pedagogia.

De modo geral, os fluxogramas das Universidades Estaduais da Bahia, reafirmaram as considerações de Grimas (2008) em relação a sua constituição sequencial de trabalho, a lógica e documentação dos Cursos. Além disso, os fluxogramas também reafirmaram a compreensão de currículo de Moreira e Candau (2007) no que tange aos conteúdos ensinados e aos planos pedagógicos elaborados pelas Instituições de Ensino.

4.2 ANÁLISES DAS EMENTAS

Nessa segunda parte das análises, dispomos as informações coletadas e tecemos algumas considerações relacionadas as ementas dos Cursos de Licenciaturas em Pedagogia. Desta maneira, para melhor visualização, optamos também por transcrever a ementa em Quadros, e assim como o fluxograma, separá-las por Universidades. Nos Quadros, além do texto da ementa, acrescentamos, Curso, Campus e nome do componente curricular do Curso que estava relacionado com a matemática. Essa opção buscou uma padronização dos dados e, particularmente, melhorar a explanação de informações das Universidades pesquisadas, especialmente da UNEB, por apresentar treze dos dezoito Cursos.

Nas análises das ementas consideramos parcialmente, conforme destacado antes, o conhecimento pedagógico do conteúdo de Shulman, apresentado nas pesquisas de Mizukami (2004) e Silva (2010), bem como, alguns aspectos sobre currículo apresentados por Moreira e Candau (2007). Deste modo, verificamos nas ementas dos componentes curriculares, a articulação entre teoria e prática, por meio dos conteúdos e métodos/processos sugeridos ou observados nas estruturas dos Cursos de Pedagogia, particularmente voltados para a formação matemática.

Para tanto, buscamos os conteúdos descritos nas ementas e os agrupamos por similaridades de temáticas. Numa ementa, conforme destacado por Scarton e Smith (2002) deve estar presente uma “descrição discursiva”, resumindo os “tópicos essenciais” dos conteúdos conceituais e procedimentais conjuntamente.

Para efeito de nossa pesquisa, realizamos agrupamentos de temáticas buscando aproximação das três vertentes, que destacamos: *conteúdos teóricos sobre a matemática*, *conteúdos matemáticos específicos* e *conteúdos práticos da matemática*. Procuramos por fim, através de cada texto, observar qual a fase educacional indicada para os conteúdos dispostos nas ementas.

Numa de suas pesquisas, Gatti (2014a, p. 38) reforçou os argumentos para os três aspectos, que também destacamos – “fundamentos”, “conteúdos específicos” e “práticas”. De acordo com a autora, eles deveriam estar presentes na matriz curricular da formação de professores nas instituições de ensino superior, contudo, não é exatamente isso que se verifica.

Entendemos, pois, como *conteúdos teóricos sobre a matemática*, as temáticas apresentadas nas ementas que estavam relacionados: aos conceitos tradicionais da matemática, aos conceitos que discutem um conteúdo da matemática ou conteúdos voltados para a matemática, independentemente da articulação com a filosofia, psicologia, educação ou qualquer outra área de conhecimento. Ou seja, quando apresentar discussões mais amplas sobre conceitos ou concepções que estão além dos conteúdos específicos.

No mesmo sentido, consideramos como *conteúdos matemáticos específicos*, aqueles que trazem uma temática específica dos conteúdos de matemática. Para isto, utilizamos como parâmetro de análise, os blocos de conteúdos definidos no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998a) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática (BRASIL, 1997). Nessa perspectiva, verificamos se estão inclusos nas ementas: números e sistema de numeração ou números e operações; espaço e forma; grandezas e medidas; e tratamento da informação.

E finalmente, entendemos como *conteúdos práticos da matemática* na ementa, aquelas temáticas voltadas para a metodologia, didática ou para “ação de ensinar” (ROLDÃO, 2007, p. 101) os conhecimentos matemáticos em sala de aulas.

Para as análises das ementas, seguimos os mesmos procedimentos dos fluxogramas. A primeira ementa analisada pertence ao Curso de Licenciatura em

Pedagogia, da Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS. No Quadro a seguir, observamos as informações da ementa.

QUADRO 6 – EMENTA DA LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DA UEFS

CURSO/CAMPUS	COMPONENTE CURRICULAR RELACIONADO À MATEMÁTICA	EMENTA
Licenciatura em Pedagogia/Campus Feira de Santana	Fundamentos e Ensino da Matemática para Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental	A História da Matemática e Educação Matemática. Pressupostos epistemológicos do pensamento lógico-matemático. Conteúdos matemáticos direcionados para aquisição de competências básicas necessárias ao cidadão. A Didática da Matemática na educação Infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental. Planejamento e avaliação em Matemática.

FONTE: EMENTÁRIO DA LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DA UEFS, jun. 2015

Em observância ao Quadro, podemos verificar que a nomenclatura do componente curricular da UEFS, registrou a palavra “Fundamentos”. De acordo com Libâneo (2010, p. 566):

A presença nos currículos de disciplinas de “fundamentos” e disciplinas voltadas ao exercício profissional do professor leva a supor que as primeiras teriam a função de prover ao futuro professor os elementos teóricos da profissão, e as segundas, os de formação para as demandas da prática docente na escola e na sala de aula. No entanto, um ligeiro olhar sobre as ementas permite concluir que é muito tênue a relação das disciplinas de “fundamentos” com as práticas, enquanto as disciplinas referentes à formação profissional, em boa parte, não recorrem aos “fundamentos” e, frequentemente, elas próprias passam a impressão de que “ficam na teoria”, desdenhando o “que” e o “como” ensinar. [...].

Podemos observar, ainda assim, que a ementa do Curso apresentou uma redação bem ampla do ponto de vista de conteúdos teóricos sobre a matemática. Na redação, verificamos referências à história da matemática, Educação Matemática e epistemologia do pensamento lógico-matemático.

A inclusão de estudos sobre história da matemática, segundo D’Ambrósio (2007, p. 400), se constitui num importante aspecto do componente de uma Licenciatura. Por meio deles,

[...] o professor tem, não somente um maior repertório de problemas motivadores para o ensino, como também uma coleção de variados métodos de solução desde os mais simples da antiguidade até os mais modernos. Entendendo a evolução do conhecimento matemático através dos séculos, o futuro professor poderá analisar de forma crítica e reflexiva o aprendizado de seus alunos. [...].

Com o conhecimento de elementos da história da matemática é possível contextualizar diversos conteúdos, o que atenderia algumas das sugestões apresentadas pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998a) e Parâmetros Curriculares Nacionais de Matemática (BRASIL, 1997).

Para D’Ambrósio (1993, p. 7), a Educação Matemática é algo muito mais abrangente que “um ramo da Educação”, uma especialização, “estudo e desenvolvimento de técnicas ou modos mais eficientes de se ensinar”, “estudos de ensino e aprendizagem” e “metodologia de ensino”. Por isso, deve ser considerada mais que uma simples disciplina, que engloba todos estes desafios, deve, portanto, ser considerada como importante área do conhecimento.

A inclusão de conteúdos teóricos sobre a matemática, na ementa do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UEFS, podem ser observados como positivo, contudo, outros detalhes precisam ser considerados. A ementa não relaciona ou direciona, por exemplo, os elementos teóricos com contextos específicos das primeiras fases de escolaridade das crianças. Desta maneira, os conteúdos teóricos incluídos na ementa, podem ganhar características distintas, quando se transformam em ensino na Licenciatura. A articulação para a Licenciatura em Pedagogia dependerá da interpretação do professor que ministra o componente curricular.

Em relação aos conteúdos matemáticos específicos, observamos que a ementa da Licenciatura registra que eles estão voltados para a cidadania, porém, não há especificação de quais sejam os conteúdos. Para Batista e Lanner (2007, p. 9), se os cursos formativos não ampliam e aprofundam os conteúdos, naturalmente os professores passarão a reproduzir em seus ensinamentos apenas o que receberam quando alunos, criando um “círculo vicioso”, ou seja, os professores passam a ensinar basicamente o que sabiam e aprenderam. De acordo com os autores, enquanto não for “[...] conferido um espaço no currículo para estudar essas questões, resta-nos pouca expectativa de que esporádicos e breves períodos de formação continuada resolverão este problema de formação.”

Esta preocupação com os conteúdos específicos, também foi registrada por Libâneo (2010, p. 570). De acordo com o autor, “As ementas, em sua maioria, apresentam os elementos metodológicos da Matemática, às vezes com alguma

menção à epistemologia da disciplina, mas raramente em articulação com o conteúdo específico.”

Em relação à formação para a cidadania, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Matemática (BRASIL, 1997, p. 25) observam que:

[...] um currículo de Matemática deve procurar contribuir, de um lado, para a valorização da pluralidade sociocultural, impedindo o processo de submissão no confronto com outras culturas; de outro, criar condições para que o aluno transcenda um modo de vida restrito a um determinado espaço social e se torne ativo na transformação de seu ambiente.

A ementa faz ainda, referência às práticas matemáticas quando menciona a didática, o planejamento e avaliação. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2013, p. 95),

A avaliação é instrumento de reflexão sobre a prática pedagógica na busca de melhores caminhos para orientar as aprendizagens das crianças. Ela deve incidir sobre todo o contexto de aprendizagem [...]. A observação sistemática, crítica e criativa do comportamento de cada criança, de grupos de crianças, das brincadeiras e interações entre as crianças no cotidiano, e a utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.), feita ao longo do período em diversificados momentos, são condições necessárias para compreender como a criança se apropria de modos de agir, sentir e pensar culturalmente constituídos.

Por fim, destacamos o público alvo, onde parte da ementa deve considerar: “educação infantil” e “séries iniciais do ensino fundamental”. Na ementa, não há indícios, porém, de que todas as cinco temáticas do documento sejam para estes públicos, a indicação foi verificada para os dois universos em apenas uma delas, didática da matemática.

Observamos, então, que a ementa do Curso de Pedagogia da UEFS, carrega alguns problemas que precisam ser considerados, tais como: imprecisão para os conteúdos teóricos sobre a matemática; não especificação dos conteúdos matemáticos, que devem ser trabalhados com vistas à cidadania; não designação de todos os itens da ementa ao público destinado: educação infantil e/ou aos anos iniciais do ensino fundamental.

Na sequência das análises, consideramos os três componentes curriculares dispostos nos Cursos de Pedagogia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, conforme Quadro 7 a seguir.

QUADRO 7 – EMENTA DA LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DA UESB

CURSO/CAMPUS	COMPONENTES CURRICULARES RELACIONADOS À MATEMÁTICA	EMENTA
Licenciatura Plena em Pedagogia/Campus Vitória da Conquista	Conteúdo e Metodologia do Ensino Fundamental de Matemática	Análise das teorias do conhecimento: racionalismo, empirismo, dialética como instrumento de desenvolvimento do conhecimento matemático. Características da Geometria e da Aritmética: construção do conceito de número, construção de sistema de numeração, quantificação e relação das quantidades, formas e medidas geométricas e suas possíveis combinações. Planejamento e sistematização de uma proposta de ensino.
Licenciatura Plena em Pedagogia/Campus de Jequié	Conteúdos e Metodologia do Ensino Fundamental de Matemática	Competências e habilidades matemáticas na educação infantil. Construção do conceito de número. Sistema de Numeração Decimal: história e construção. Conjuntos Numéricos e suas operações. Desenvolvimento dos pensamentos algébrico e geométrico. Equações. Formas e medidas geométricas: sólidos e suas planificações, volume, área e perímetro. Tratamento da Informação.
Licenciatura em Pedagogia/Campus de Itapetinga	Metodologia do Ensino da Matemática	Concepção histórica e filosófica da Matemática enquanto ciência e atividade humana. Aspectos psicogenéticos, histórico-culturais, epistemológicos e metodológicos do ensino da Matemática. O ensino de matemática na pré-escola e nos anos iniciais do ensino fundamental: objetivos e eixos organizadores dos conteúdos. Procedimentos metodológicos e recursos didáticos. Planejamento das atividades e preparação do material didático necessário às aulas. Planejamento e sistematização de uma proposta de ensino.

FONTE: EMENTÁRIO DA LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DA UESB, jun. 2015

Os três Cursos da UESB apresentaram características distintas. Na ementa do componente curricular, *Conteúdo e Metodologia do Ensino Fundamental de Matemática*, do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da UESB, no Campus de Vitória da Conquista, observamos três partes de conteúdos. A primeira apresentou foco voltado para conceitos teóricos sobre a matemática com o racionalismo, o empirismo e a dialética. As concepções evidenciadas nesta ementa, tomando como base os estudos de Baraldi (1999), podem ter implicações positivas e negativas em relação ao ensino e aprendizagem. As discussões delas na Licenciatura em Pedagogia podem auxiliar o futuro professor na interpretação de situações que serão vivenciadas em sala de aula, na condução de conteúdos matemáticos que foram “herdados” ou “gerados” com base nessas concepções, bem como, na sua própria maneira de compreendê-los.

A segunda parte da ementa enfatizou conteúdos matemáticos específicos. Nela, observamos a referência aos blocos de conteúdos, conforme dispostos nos PCN de Matemática. Para este documento,

O desafio que se apresenta é o de identificar, dentro de cada um desses vastos campos, de um lado, quais conhecimentos, competências, hábitos

e valores são socialmente relevantes; de outro, em que medida contribuem para o desenvolvimento intelectual do aluno, ou seja, na construção e coordenação do pensamento lógico-matemático, da criatividade, da intuição, da capacidade de análise e de crítica, que constituem esquemas lógicos de referência para interpretar fatos e fenômenos. (BRASIL, 1997, p. 38).

Na ementa, verifica-se também a preocupação com a articulação dos conteúdos matemáticos, numa prioridade a geometria e a aritmética.

A Aritmética e a Geometria formaram-se a partir de conceitos que se interligavam. Talvez, em consequência disso, tenha se generalizado a idéia de que a Matemática é a ciência da quantidade e do espaço, uma vez que se originou da necessidade de contar, calcular, medir, organizar o espaço e as formas. (BRASIL, 1997, p. 24).

E na terceira e última parte observamos a alusão aos conteúdos práticos da matemática. A ementa explicitou a construção de proposta de ensino. Para Miguel (2005, p. 379),

Talvez a mais importante implicação teórico-metodológica de uma proposta de formação de conceitos em Matemática seja a compreensão do educador como mediador do processo de construção do conhecimento, criando situações pedagógicas para que a criança exercite a capacidade de pensar e buscar soluções para os problemas apresentados. Através de ações sobre os objetos, inventando e descobrindo relações, estruturando o seu pensamento lógico - matemático, especialmente no que respeita às noções de quantidade e medida e exploração sensorial do mundo físico, é que a criança logrará condições para evolução da representação simbólica da Matemática. Número, operações, resolução de problemas, espaço, forma, tempo, etc. não são noções que se desenvolvem nas crianças apenas mediante repetição, por simplesmente ouvir falar.

A disposição das três partes na ementa, nos leva ao entendimento de uma articulação entre elas, que tem início com a fundamentação teórica, enriqueceu com o entendimento de conteúdos específicos, e finalizou numa proposta de ensino. Entendemos a articulação construída para essa ementa, como intencional e que retratou positivamente o que se esperava de conteúdos, numa ementa com vistas à aprendizagem do futuro professor. No entanto, o componente curricular da UESB, Campus de Vitória da Conquista, apresentou direcionamento para o ensino fundamental. Isso ficou explicitado na nomenclatura do componente e ratificado nos conteúdos escolhidos para a composição da ementa, bem como no fluxograma, quando registrou uma “ênfase nas matérias pedagógicas do ensino médio e séries iniciais do ensino fundamental”. Deste modo, a Licenciatura propõe uma formação

que exclui a educação infantil como possibilidade de discussões no universo de ensino e aprendizagem para a matemática.

A ementa do componente curricular, *Conteúdos e Metodologia do Ensino da Matemática*, pertencente ao Curso de Licenciatura em Pedagogia da UESB, Campus de Jequié, apresentou duas vertentes diferentes: uma que relacionou conteúdos teóricos sobre a matemática e outra, os conteúdos matemáticos específicos. Observamos que na ementa não há registros explícitos sobre conteúdos práticos da matemática.

A primeira vertente focalizando os conteúdos teóricos sobre a matemática registrou: competências e habilidades matemáticas; conceito de números; e desenvolvimento dos pensamentos algébrico e geométrico. A segunda parte da ementa contemplou os conteúdos matemáticos específicos para as seguintes temáticas: sistema de numeração decimal, conjuntos numéricos e operações; equações; formas e medidas geométricas; e tratamento da informação. Essas temáticas confirmaram os blocos de conteúdos sugeridos pelos PCN de Matemática (BRASIL, 1997).

Observamos, por fim, que a nomenclatura da ementa da Licenciatura, registrou que o componente está voltado para o ensino fundamental, no entanto, duas das oito temáticas estão relacionadas diretamente com a educação infantil: “Competências e habilidades matemáticas na educação infantil” e “Construção do conceito de número”. No fluxograma da Licenciatura, podemos observar “ênfase na educação infantil e séries iniciais”, o que compactuou com o disposto na ementa, apesar da divergência no nome.

A última ementa analisada, do Curso de Pedagogia da UESB, Campus de Itapetinga, foi designada de *Metodologia do Ensino da Matemática*. Esta por sua vez, apresentou duas, das três vertentes analisadas: conteúdos teóricos sobre a matemática e conteúdos práticos da matemática. Não foram verificados, portanto, os conteúdos matemáticos específicos nessa ementa. Como conteúdos teóricos sobre a matemática, listamos resumidamente, as seguintes temáticas encontradas: concepções da matemática; aspectos psicogenéticos, histórico-culturais, epistemológicos e metodológicos do ensino; ensino de matemática na pré-escola e anos iniciais do ensino fundamental.

Nessa ementa, podemos entender como conteúdos práticos da matemática, os procedimentos metodológicos, recursos didáticos, planejamento das atividades

e do material didático e, ainda, a construção de proposta de ensino. Desse modo, Libâneo (2006, p. 569), afirma que,

As metodologias específicas referem-se às disciplinas que suprem o futuro professor de bases metodológicas e procedimentais para ensinar os conteúdos do currículo dos anos iniciais do ensino fundamental, ou seja, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte, Educação Física. [...].

A nomenclatura da ementa da UESB de Itapetinga, não registrou o direcionamento para qualquer das fases educacionais. O texto da ementa, porém, mencionou numa das seis temáticas, a pré-escola e anos iniciais do ensino fundamental.

A ementa enfatizou os conteúdos teóricos e práticos da matemática, e não trouxe conteúdos matemáticos, embora registre numa das temáticas discussões sobre “eixos organizadores dos conteúdos” no ensino de matemática. Além disso, as duas vertentes incluídas apresentaram concepções relativamente amplas da matemática, o que requer também um tempo amplo para leituras, discussões e entendimentos, tanto para os conteúdos teóricos sobre a matemática, quanto para os conteúdos práticos da matemática. O componente, no entanto, disponibilizou apenas 60 (sessenta) horas. Em relação aos conhecimentos específicos, Libâneo (2006, p. 861) frisa que,

Em boa parte dos atuais cursos há quase que total ausência no currículo de conteúdos específicos (de português, ciências, matemática, história etc.), existindo apenas as metodologias. Como formar bons professores sem o domínio desses conhecimentos específicos? Essa exigência se amplia perante as mais atuais concepções pedagógicas, em que o ensino está associado ao desenvolvimento das capacidades cognitivas dos alunos por meio dos conteúdos, ou seja, aos processos do pensar autônomo, crítico, criativo. Não se trata mais de passar conhecimentos, mas de desenvolver nos alunos capacidades e habilidades mentais referentes a esses conhecimentos. Está sendo requerido dos professores que dominem os conteúdos mas, especialmente, o modo de pensar, raciocinar e atuar próprio de cada disciplina, dominar o produto junto com o processo de investigação próprio de cada disciplina. Como fazer isso sem os conteúdos específicos?

Deste modo, observamos, no âmbito dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia da UESB, alguns problemas, como por exemplo, a amplitude de conteúdos e discussões para o componente e, especialmente, a não existência de componentes curriculares para os conhecimentos matemáticos destinados

exclusivamente para a educação infantil.

A terceira Instituição analisada, em relação as ementas, a Universidade do Estado da Bahia – UNEB, apresentou treze Cursos de Pedagogia, e neles verificamos quatro estruturas e seis ementas, conforme dispostos abaixo.

QUADRO 8 – EMENTA DA LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DA UNEB

CURSO/CAMPUS	COMPONENTES CURRICULARES RELACIONADOS À MATEMÁTICA	EMENTA
Licenciatura Plena em Pedagogia/Campi: Salvador e Lauro de Freitas	Referenciais Teórico-Metodológicos do Ensino da Matemática	Construção da Matemática e sua importância na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; a Matemática no espaço e no tempo: processo histórico e o pensamento filosófico; articulação da Matemática com os diversos campos de conhecimento; a educação matemática; A pesquisa em educação matemática; evolução histórica do ensino da matemática no Brasil; propostas de intervenções para o ensino da matemática; os eixos conceituais da Matemática: número, operações, grandezas e medidas, espaço/forma e sua construção por parte das crianças; currículos, programas e os desafios do ensino da Matemática na contemporaneidade. Análise, reflexão dos elementos constituintes da prática pedagógica e o processo de avaliação.
	Referenciais Teórico Metodológicos da Matemática na Educação Infantil	A educação matemática: objeto de conhecimento, importância, interfaces com os diversos campos de conhecimento; propostas de intervenções, modelagem, resolução de problemas, jogos, história da matemática e etnomatemática; os currículos de matemática na Educação Infantil, soluções e impasses pedagógicos gerados pelas práticas adotadas. Processo de planejamento e de avaliação do ensino: concepção e representação de <u>sequências</u> didáticas.
Curso de Pedagogia Docência e Gestão de Processos Educativos/Campus Juazeiro	Ensino da Matemática	Esta disciplina envolve a estruturação do ensino da matemática para crianças do ensino fundamental, estabelecendo uma linha longitudinal que leve em conta as relações que os conteúdos deste período têm com os da educação infantil. Serão abordados os conteúdos de matemática das primeiras séries do ensino fundamental, procurando atender as necessidades de formação do pedagogo, possibilitando o acesso às diversas concepções sobre a matemática, a sua aprendizagem e principais métodos de ensino decorrentes destes pressupostos teóricos.
	Alfabetização Matemática	Matemática e o processo de alfabetização. A matemática como resolução de problemas. O papel do lúdico no ensino da matemática. Recursos metodológicos para o ensino da matemática: o jogo, materiais estruturados, a história do conceito, a resolução de problemas, uso de calculadoras e computador, multimídia, etc. Estudo de propostas de ensino para os principais conteúdos de Matemática do currículo do 1.º segmento do ensino fundamental.
Curso de Pedagogia/Campi: Senhor do Bonfim, Paulo Afonso, Barreiras, Teixeira de Freitas, Serrinha, Guanambi, Itaberaba e Valença	Fundamentos Teórico-Metodológicos do Ensino da Matemática	Estudo reflexivo e crítico do ensino da Matemática na educação básica: concepções, objetivos, conteúdos, situações didáticas e avaliação. Pressupostos teórico-metodológicos voltados para o Ensino da Matemática na Educação Básica. Temas emergentes e tendências da Matemática na contemporaneidade, voltadas para a construção do conhecimento e para a compreensão e intervenção na realidade social, política, econômica e histórica cultural.
Curso de Pedagogia/Campi: Irecê e Bom Jesus da Lapa	Fundamentos Teórico-Metodológicos do Ensino da Matemática	Educação Matemática: concepção, princípios teórico-metodológicos. Tendências atuais da Educação Matemática. O ensino de matemática na educação infantil e séries iniciais no ensino fundamental tendo como eixos articuladores: números, medidas e geometria.

FONTE: EMENTÁRIO DA LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DA UNEB, jun. 2015

O primeiro Curso analisado foi o de Licenciatura Plena em Pedagogia, Campus I da UNEB, que funciona nos municípios de Salvador e Lauro de Freitas. O Curso apresentou duas ementas relacionadas à matemática: *Referenciais Teórico-*

Metodológicos do Ensino da Matemática e Referenciais Teórico Metodológicos da Matemática na Educação Infantil, dispostas no quinto e sexto semestres.

A primeira ementa contempla dez temáticas e, para melhorar o entendimento, fizemos uma agregação delas, de modo resumido, e as consideramos em três grupos, conforme nossos propósitos em torno das três vertentes da nossa pesquisa: conteúdos teóricos sobre a matemática, conteúdos matemáticos específicos e conteúdos práticos da matemática. Desta maneira, juntamos como conteúdo teórico sobre a matemática, sete das temáticas apresentadas na ementa: matemática na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental; matemática no espaço e tempo; matemática com os campos de conhecimento; currículos, programas e desafios do ensino da matemática na contemporaneidade; educação matemática; a pesquisa em educação matemática; e evolução histórica do ensino da matemática no Brasil. Para Groenwald, Silva e Mora (2004, p. 38),

A educação, nos últimos anos, tem enfrentado reformulações curriculares que sinalizam com novas propostas pedagógicas para a sala de aula, que consideram processos cognitivos, afetivos, motivacionais e metodológicos e nesse contexto insere-se a Educação Matemática, cujos professores sentem-se sensibilizados à mudarem suas rotinas curriculares.”

Para a composição do segundo grupo, conteúdos matemáticos específicos, verificamos a temática alusiva aos eixos conceituais da matemática. Observamos nesta, a referência aos blocos de conteúdos sugeridos pelos PCN de Matemática (BRASIL, 1997) e RCNEI (BRASIL, 1998a) e, também, a indicação de que deve haver “construção por parte das crianças” para estes conteúdos. Miguel (2005, p. 385), no entanto, sinaliza que é necessário

[...] desmistificar a questão, quase sempre polêmica, da utilização de material concreto para o ensino das operações matemática. No discurso pedagógico atual, ora superestima-se a funcionalidade desses materiais na compreensão de conceitos matemáticos, ora alega-se que o fato matemático é abstrato, lógico e formal e envereda-se por caminhos tão formalizados que à criança deve restar a idéia de que trata-se de um assunto que nada tem a ver com o seu mundo.

Para compor o terceiro grupo, o dos conteúdos práticos da matemática, agrupamos as duas temáticas restantes: propostas de intervenções para o ensino da matemática; e análise, reflexão e avaliação dos elementos da prática pedagógica.

A segunda ementa do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia do Campus I da UNEB, que contempla a matemática, *Referenciais Teórico Metodológicos da Matemática na Educação Infantil*, foi igualmente agrupada para melhor discussão. Para isso, verificamos que as quatro temáticas atenderam duas vertentes dos nossos estudos. A segunda ementa dessa Licenciatura, portanto, não registra conteúdos matemáticos específicos.

Na primeira vertente da segunda ementa, relacionamos dois conteúdos teóricos sobre a matemática: educação matemática e os currículos de matemática na educação infantil.

Na segunda vertente, também da segunda ementa, agregamos dois conteúdos relacionados aos conteúdos práticos da matemática: propostas de intervenções, modelagem, resolução de problemas, jogos, história da matemática e etnomatemática; e processo de planejamento e de avaliação do ensino.

Com base na “filosofia de Educação Matemática Crítica”, Groenwald, Silva e Mora (2004, p. 53), afirmam que a resolução de problemas, modelagem matemática e projetos de trabalho são “estratégias de aprendizagem e ensino”, ou “estratégias didáticas” que utilizam criticamente as novas tecnologias, jogos, etnomatemática e história e, que sua combinação pode ser colocada em prática nas diferentes etapas do sistema educacional. Para isso, os autores chamam atenção para, “[...] A importância de uma Educação Matemática sob essa perspectiva está, precisamente, no rompimento definitivo com a visão didática puramente algorítmica, centrada no professor e descontextualizada.”

Em relação às propostas curriculares, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2013, p. 93) indicaram para a educação infantil, que estas

[...] devem garantir que as crianças tenham experiências variadas com as diversas linguagens, reconhecendo que o mundo no qual estão inseridas, por força da própria cultura, é amplamente marcado por imagens, sons, falas e escritas. [...].

Para este entendimento, o documento enfatiza a valorização que deve ser dada ao “lúdico, as brincadeiras e as culturas infantis” nas propostas curriculares (BRASIL, 2013, p. 93).

Já para a avaliação, as Diretrizes Curriculares (BRASIL, 2013, p. 95), a definiram como um instrumento reflexivo da prática pedagógica, que busca por melhores orientações de aprendizagens das crianças, e “[...] deve ter a finalidade de acompanhar e repensar o trabalho realizado [...].”

Como observado, a Licenciatura em Pedagogia da UNEB, Campus I, apresenta dois componentes curriculares referentes à matemática, o que pode ocasionar a sequência de conteúdos nos componentes, ou seja, os conteúdos matemáticos específicos, não enfatizados no segundo componente, podem ter sido dispostos perfeitamente no primeiro deles, sem necessidade de sua inclusão no segundo. Esta disposição, justificaria uma discussão conjunta destes dois universos, otimizando o tempo e facilitando as possíveis comparações e articulações. Uma vez que, na primeira das ementas do Curso, podemos verificar a inclusão de conteúdos matemáticos específicos com “os eixos conceituais da Matemática: número, operações, grandezas e medidas, espaço/forma e sua construção por parte das crianças”, o que pode fortalecer nossos entendimentos.

Ainda como registro, cabe salientar que não há explicitamente a designação dos conteúdos matemáticos específicos para a educação infantil, ou para os anos iniciais do ensino fundamental. Se esse registro não ocorreu e, considerando os dois componentes como complementares, verificamos a falta de um dos blocos listados pelos PCN de Matemática (BRASIL, 1997) para os anos iniciais: “tratamento da informação”. Observamos, desde modo, que nesta Licenciatura, as duas ementas relacionadas aos conhecimentos matemáticos específicos estão pontualmente direcionadas à educação infantil e/ou aos anos iniciais do ensino fundamental. A primeira ementa direcionou apenas uma das dez temáticas para as duas fases de educação. Para as demais temáticas, não houve registros sobre o direcionamento. A segunda ementa, por sua vez, apresentou uma temática, dentre as quatro, voltada somente para a educação infantil.

As ementas dos dois componentes curriculares trataram de uma grande diversidade de conteúdos, que se reunidos, poderiam indicar uma significativa proposta para o ensino de matemática na Licenciatura Plena em Pedagogia. A quantidade de temáticas envolvidas nas duas ementas, porém, nos leva a entender um aligeirar de exposições e discussões nos dois componentes, visto que dispõem exclusivamente de 60 (sessenta horas) para realizar tal feito. De

acordo com Pereira (2014, p. 309-310), o “aligeiramento de conteúdo e tempo pedagógico” observado nos currículos dos Cursos de Pedagogia da UNEB, sinalizaram algumas das particularidades das “dimensões conceitual e epistemológica” que ainda não foram superadas. Além disso, observamos que o direcionamento único para a educação infantil, especificado na segunda ementa, não foi totalmente atendido como era de se esperar diante de sua nomenclatura.

No segundo Curso de Pedagogia da UNEB, pertencente ao Campus III em Juazeiro, observamos também dois componentes curriculares para os conhecimentos matemáticos: *Ensino da Matemática* e *Alfabetização Matemática*.

A ementa *Ensino da Matemática* apresentou as três vertentes que discutimos, nas quatro temáticas para a matemática, que ora sintetizamos. Para os conteúdos teóricos sobre a matemática, a ementa apresentou: concepção sobre matemática e aprendizagem. Para os conteúdos matemáticos específicos, a ementa registrou: estruturação do ensino da matemática, relacionando conteúdos dos anos iniciais do ensino fundamental com a educação infantil; e conteúdos de matemática das primeiras séries. E, finalmente, para os conteúdos práticos da matemática, verificamos: concepção sobre matemática e aprendizagem e, métodos de ensino. Para Miguel (2005, p. 393) é preciso considerar que a aprendizagem matemática ultrapassa o âmbito escolar e que a intervenção do aluno é determinante. Desta maneira, “[...] há um uso social inerente ao conhecimento matemático e que alguns conhecimentos matemáticos são construídos pelas crianças a partir de sua experiência social.”

A ementa direcionou suas temáticas, especialmente para os anos iniciais do ensino fundamental, mas também indicou a educação infantil.

A segunda ementa do Curso de Pedagogia da UNEB/Juazeiro apresentou as três vertentes nas suas cinco temáticas. Para isso, aborda como conteúdos teóricos sobre a matemática: matemática e alfabetização; matemática e resolução de problemas; e o lúdico no ensino da matemática. Alguns destes destaques já foram mencionados como prioridades para a educação infantil nos Referenciais Curriculares (1998a), nas Diretrizes Curriculares (2010) e, enfatizados por Domingues, Saheb e Vaz (2011).

De acordo com as Diretrizes mais recentes,

Uma atividade muito importante para a criança pequena é a brincadeira. Brincar dá à criança oportunidade para imitar o conhecido e para construir o novo, conforme ela reconstrói o cenário necessário para que sua fantasia se aproxime ou se distancie da realidade vivida, assumindo personagens e transformando objetos pelo uso que deles faz. (BRASIL, 2013, p. 87).

Para os conteúdos matemáticos específicos, a ementa registra o estudo de propostas de ensino para a matemática dos anos iniciais do ensino fundamental. A ementa aborda, ainda para o ensino, práticas matemáticas com recursos metodológicos.

A ementa de Alfabetização Matemática, apesar do sugestivo título, não direciona seu texto para a educação infantil. Ela enfatiza em apenas uma das cinco temáticas, o direcionamento para o “1.º segmento do ensino fundamental”. Para as demais temáticas, não houve indicações do público alvo.

Na sequência de análises, verificamos a ementa, *Fundamentos Teóricos Metodológicos do Ensino da Matemática*, pertencente ao Curso de Pedagogia da UNEB, dos Campi: Senhor do Bonfim, Paulo Afonso, Barreiras, Teixeira de Freitas, Serrinha, Guanambi, Itaberaba e Valença.

A ementa destes Cursos apresenta basicamente conteúdos teóricos sobre a matemática na composição de suas três temáticas, que sintetizamos como: estudo do ensino da matemática na educação básica; pressupostos teórico-metodológicos para ensino de matemática; e temas e tendências da matemática na contemporaneidade. A exceção de conteúdos teóricos acontece apenas na inclusão da palavra “teórico-metodológicos”, tanto na nomenclatura da ementa, quanto no seu texto. Deste modo, se considerarmos a palavra como válida para os dois conteúdos, ou seja, que esta significa a compreensão de pressupostos teóricos, tanto quanto a compreensão de pressupostos metodológicos para o ensino de matemática na educação básica, então, a ementa apresentou também conteúdos práticos da matemática. Neste sentido, entendemos que os conteúdos teóricos e metodológicos, podem até ser discutidos, mas sem uma articulação com conteúdos matemática específicos. Fato este, considerado preocupante e sinalizado por Libâneo (2006, 2010) e, Batista e Lanner (2007) em suas pesquisas.

Cabe registrar, que a ementa do Campus de Valença, substitui as palavras iniciais do texto “Estudo reflexivo e crítico do” por “Reflete sobre o”, que no nosso entender não modifica o sentido, nem a interpretação necessária nestes estudos.

Observamos também, que a ementa não direcionou suas temáticas para a educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental, mas para a educação básica, em duas das suas três temáticas. Deste modo, entendemos que a ementa dos oito Cursos de Pedagogia da UNEB tem um foco muito abrangente em relação aos conteúdos teóricos, especialmente se considerarmos que é componente único na Licenciatura e tem apenas 60 (sessenta) horas para realizar estudos voltados para toda a educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio). Desta maneira, a ementa registrou uma quantidade de discussões muito abrangente em relação a sua carga horária, assim como as ementas de outros Cursos analisadas anteriormente. Essa amplitude pode representar aligeiramento no ensino de conteúdos e pouca ou nenhuma articulação entre os conteúdos, conforme já sinalizado por Libâneo (2006; 2010), Batista e Lanner (2007) e Pereira (2014).

A última ementa da UNEB analisada, pertence ao Curso de Pedagogia dos Campi de Irecê e Bom Jesus da Lapa. As ementas receberam designações distintas nos dois Campi. Para o Campus XVI de Irecê, a designação foi de *Fundamentos Teórico-metodológicos do Ensino da Matemática*. Já para o Campus XVII de Bom Jesus da Lapa foi nomeado *Metodologia do Ensino da Matemática*. Os textos das ementas, entretanto, são idênticos.

A princípio, tal ementa abordou em suas três temáticas, apenas duas vertentes. Na primeira, observamos conteúdos teóricos sobre a matemática com discussões sobre educação matemática, e as tendências em educação matemática. Na segunda vertente, observamos discussões de conteúdos matemáticos específicos na “educação infantil”, e “séries iniciais do ensino fundamental” que tomaram como base alguns dos blocos de conteúdos dispostos no RCNEI (BRASIL, 1998a) e PCN de Matemática (BRASIL, 1997). Neste sentido, indicaram como eixos articuladores: números, medidas e geometria, excluindo, portanto, o bloco “tratamento da informação”.

De acordo com Miguel (2005, p. 384), especificamente sobre o primeiro eixo, “Numa perspectiva de formação de conceitos, a noção de operação deve ser tratada sob uma óptica dinâmica, mediada pela ação do sujeito, de forma a contemplar os princípios que regem o seu desenvolvimento cognitivo.”

Observamos que a ementa de Bom Jesus da Lapa e Irecê utilizou igualmente a palavra composta, “teórico-metodológicos” para a sua nomenclatura e também

para o texto. Se considerarmos os dois conteúdos, assim como o fizemos anteriormente, podemos dizer que a ementa contemplou conteúdos teóricos sobre a matemática e conteúdos práticos da matemática, portanto, discute as três vertentes aqui analisadas. Observamos finalmente, que a ementa deu enfoque à educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental, como direcionamento para suas discussões em uma das suas três temáticas, mas não o fez para as outras temáticas.

Os dados coletados dos Cursos de Pedagogia da UNEB nos reportam a algumas reflexões. As temáticas abordadas são importantes para o contexto do Curso, porque abordaram amplamente educação matemática e estudos sobre ensino de matemática na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. No entanto, se considerarmos que o componente de apenas 60 (sessenta) horas é o único relacionado à matemática, as temáticas abordadas podem ser bem abrangentes e não enfatizar pontos essenciais na formação para o Licenciado em Pedagogia, em conformidade com as pesquisas de Libâneo (2006; 2010) e Batista e Lanner (2007).

De acordo com Pereira (2014, p. 308), as metodologias do ensino dispostas no Curso de Pedagogia da UNEB,

[...] têm uma grande tarefa a cumprir, contudo será impossível porque terá que trabalhar com os conteúdos específicos de suas áreas de conhecimento e, ao mesmo tempo, trazer explicitamente uma didática específica para ensinar esses conhecimentos também específicos, porém voltados exclusivamente para o ensino de crianças que frequentam a Educação Infantil e Ensino Fundamental – anos iniciais. A questão é como dar conta dessa complexidade formativa em tão curto espaço de tempo. Se esses eixos são formativos, ou seja, qualificam o (a) futuro (a) pedagogo (a) para atuar nesses dois âmbitos educativos, é preciso que haja um investimento epistemológico maior nessa formação.

A última ementa analisada nesta pesquisa refere-se ao componente curricular *Ensino de Matemática: conteúdo e metodologia*, da Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Santa Cruz.

A ementa enfatizou basicamente uma só vertente das três que destacamos nessa pesquisa, com a temática “práticas pedagógicas”. A ementa apresentou quatro temáticas com grandes semelhanças, e foram direcionadas para os conteúdos práticos da matemática. O Quadro 9 registra o texto da ementa do componente.

QUADRO 9 – EMENTA DA LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DA UESC

CURSO/CAMPUS	COMPONENTES CURRICULARES RELACIONADOS A MATEMÁTICA	EMENTA
Licenciatura em Pedagogia/Campus Ilhéus	Ensino de Matemática: conteúdo e metodologia	Apresenta e analisa conteúdos e metodologias para o ensino de matemática nos anos iniciais do ensino fundamental. Avalia propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN e Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil – RECNEI para o ensino de matemática. Elabora projeto didático para o ensino de matemática nos anos iniciais e na educação infantil. Analisa livros didáticos de matemática para os anos iniciais.

FONTE: EMENTÁRIO DA LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DA UESC, jun. 2015

As temáticas buscaram análise de propostas curriculares já existentes, como as dispostas nos Parâmetros Curriculares Nacionais, no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e nos livros didáticos. E buscaram também a apresentação de conteúdos e metodologias, e a elaboração de projeto didático para o ensino de matemática.

Observamos, desse modo, a ausência de conteúdos matemáticos específicos, explicitados diretamente no texto da ementa, contudo, se considerarmos que as análises ali indicadas são relacionadas aos PCN de Matemática (BRASIL, 1997) dos anos iniciais, RCNEI (BRASIL, 1998a) e livros didáticos, e que os dois primeiros são os documentos tomados como referência para nossas análises, entendemos que os conteúdos matemáticos específicos já estão implícitos na ementa.

Não há indicações em relação aos conteúdos teóricos sobre a matemática. Aparentemente, as discussões se restringiram a avaliação das propostas de ensino dos conteúdos matemáticos de alguns documentos, dos conteúdos práticos da matemática passíveis destes documentos e, ainda, a elaboração de um projeto didático.

Nessa ementa, as discussões de conteúdos específicos e de conteúdos práticos da matemática, possivelmente contemplaram a proposta evidenciada, inclusive no título da ementa. No entanto, em relação ao Curso como um todo, ficaram lacunas não preenchidas, que também não poderiam ser contempladas nessas 60 (sessenta) horas, conforme explicitado por autores como Libâneo (2006; 2010) e Batista e Lanner (2007) e Pereira (2014).

Uma solução amenizadora para a complementação de conteúdos teóricos sobre a matemática foi verificada no Curso com oferta de três disciplinas optativas. Para isso, são disponibilizados *Matemática*; *Educação Infantil: Linguagem Lógico Matemática*; e *Ensino de Matemática na EJA: conteúdos e metodologia*. Os componentes optativos são importantes na ampliação dos conhecimentos de uma determinada área, favorecendo a construção de novas experiências, e até o trabalho de conclusão do curso. Entretanto, por ter o caráter opcional, e devido à sobrecarga de muitos alunos durante a graduação, a condição de estudos adicionais nem sempre executa sua principal função.

Outro fator já registrado por alguns autores, como por exemplo, Gatti (2014) e Tavares (2015), está nas condições de trabalho das Universidades. Muitas não têm a possibilidade de oferecer constantemente os componentes optativos, ou oferecê-los em horários compatíveis com a disponibilidade de horários dos alunos, ou ainda, não disponibilizam de professores suficientes para a oferta de componentes, além dos estritamente necessários, como se verifica atualmente (setembro de 2015) nas Universidades Estaduais da Bahia.

Observamos, por fim, que a ementa do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UESC, direcionou duas das quatro temáticas abordadas na ementa de *Ensino de Matemática: conteúdo e metodologia*, para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. As outras duas temáticas foram direcionadas exclusivamente para os anos iniciais do ensino fundamental.

Deste modo, nos Cursos pesquisados, pudemos observar que os conhecimentos matemáticos estavam presentes em todos eles, entretanto, com apenas um componente curricular para quinze Cursos, e com apenas dois componentes para três dos Cursos da UNEB.

De acordo com os fluxogramas e as ementas, podemos observar que os Cursos de Pedagogia da UNEB, nos municípios de Salvador, Lauro de Freitas e Juazeiro (Campi I e III), apresentaram dois componentes curriculares, o que significou os maiores percentuais de carga horária (3,74% e 3,75%) dentre os dezoito Cursos, nas quatro Universidades Estaduais da Bahia. Suas ementas registraram importantes temáticas, envolvendo as três vertentes destacadas nestes estudos (conteúdos teóricos sobre a matemática, conteúdos matemáticos específicos e conteúdos práticos da matemática), contudo, alguns problemas ainda podem ser registrados como negativos e preocupantes, a exemplo da ausência de

conteúdos de matemática específico, excesso de conteúdos num único componente curricular e, especialmente, uma carga horária incompatível para comportar todas as temáticas elencadas, inclusive para as ementas em que as três vertentes nem sequer estavam presentes.

4.3 ANÁLISES DOS PERFIS PROFISSIONAIS

Para finalização das análises, verificamos os perfis profissionais das Licenciaturas em Pedagogia das Universidades Estaduais da Bahia. Neles, observamos a abrangência da formação e, para concluir o Capítulo, fizemos uma comparação dessas análises em relação a ementas, no que tange aos espaços da docência.

Para dispor os perfis profissionais, construímos um Quadro com os textos, agrupados por Universidades e utilizamos a mesma ordem das análises dos fluxogramas e ementas.

O primeiro perfil profissional em questão foi do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS, conforme Quadro a seguir.

QUADRO 10 - PERFIL PROFISSIONAL DA LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DA UEFS

UNIVERSIDADE	CURSO/CAMPUS	PERFIL PROFISSIONAL
UEFS	Licenciatura em Pedagogia/Campus Avançado Feira de Santana	[...] O Licenciado em Pedagogia pela UEFS, tendo a docência como base da identidade profissional, deverá estar apto para exercer suas atividades profissionais na docência (na educação infantil e no ensino básico com ênfase nos anos iniciais do ensino fundamental), na gestão educacional (na organização do trabalho pedagógico no campo do planejamento, coordenação, acompanhamento e avaliação do processo educativo em sistemas de ensino e em processos educativos não escolares), bem como na produção e difusão do conhecimento em educação .

FONTE: Universidade Estadual de Feira de Santana, jun. 2015

No Quadro, verificamos que o Curso apresentou grande abrangência para o perfil, ou seja, habilitou o futuro professor para a docência, gestão educacional, produção e difusão do conhecimento em educação, com focos centrais em espaços escolares e não escolares.

Para a docência, o perfil abrangeu a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental e, para a gestão educacional, estendeu o trabalho pedagógico educativo para sistemas de ensino e sistemas não escolares.

De acordo com vários autores, a exemplo de Martins (2003, p. 10), a indicação da docência em primeiro lugar nos Cursos de formação, foi uma atribuição legal baseada na construção histórica da pedagogia. “A legislação atribui, portanto, precedência à função da docência em relação às demais funções de magistério. Daí se infere que o profissional da educação deve ser, antes de mais nada, um professor. [...]”

Para Libâneo (2006, p. 850), a existência de muitas definições para o termo pedagogia, mostraram um conceito bastante amplo,

[...] a partir do qual se pode compreender a docência como uma modalidade de atividade pedagógica, de modo que a formação pedagógica é o suporte, a base, da docência, não o inverso. Dessa forma, por respeito à lógica e à clareza de raciocínio, a base de um curso de pedagogia não pode ser a docência. Todo trabalho docente é trabalho pedagógico, mas nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente. Um professor é um pedagogo, mas nem todo pedagogo precisa ser professor. Isso de modo algum leva a secundarizar a docência, pois não estamos falando de hegemonia ou relação de precedência entre campos científicos ou de atividade profissional. Trata-se, sim, de uma epistemologia do conhecimento pedagógico.

No que se refere às atividades de gestão na escola, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2013, p. 57) registrou importante observação. De acordo com o documento,

Para que a gestão escolar cumpra o papel que cabe à escola, os gestores devem proceder a uma revisão de sua organização administrativo-pedagógica, a partir do tipo de cidadão que se propõe formar, o que exige compromisso social com a redução das desigualdades entre o ponto de partida do estudante e o ponto de chegada a uma sociedade de classes.

A descrição das atividades de gestão, por si só, já sinalizaram a abrangência das ações e responsabilidades que são exigidas para o desenvolvimento das funções.

Observamos também na Licenciatura em Pedagogia da UEFS, que aspectos do perfil podem ser verificados na ementa para os conhecimentos matemáticos específicos, uma vez que retratou o mesmo público alvo: educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

A próxima análise registrou os Cursos de Licenciatura em Pedagogia da UESB. As três Licenciaturas registraram o mesmo perfil profissiográfico, conforme pode ser observado no Quadro a seguir:

**QUADRO 11 - PERFIL PROFISSIONGRÁFICO DAS LICENCIATURAS
EM PEDAGOGIA DA UESB**

UNIVERSIDADE	CURSO/CAMPUS	PERFIL PROFISSIONGRÁFICO
UESB	Licenciatura em Pedagogia/Campi: Vitória da Conquista, Jequié e Itapetinga	[...] habilitar os seus alunos para atuar como: 1. Professor das matérias pedagógicas do magistério e das quatro primeiras séries do 1o grau; 2. Pedagogo (especialista em supervisão, gestão escolar e orientação educacional).

FONTE: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, jun. 2015

De acordo com os registros dos Cursos, as Licenciaturas apresentaram um perfil comum, para atuarem nas matérias pedagógicas do magistério, nos anos iniciais do ensino fundamental, e como especialista em supervisão, gestão escolar e orientação educacional. Observamos, entretanto, ainda no site oficial do Curso na Universidade, que os três Cursos acrescentaram outros registros em relação aos perfis. No Campus de Vitória da Conquista, o perfil do Curso também registrou como “habilitação Geral Obrigatória”, o “Magistério das Matérias Pedagógicas do ensino médio”. O Curso do Campus de Jequié, por sua vez, apresentou ênfase na Educação Infantil. O Curso do Campus de Itapetinga acrescentou como característica, a formação em Educação Infantil.

Em relação às ementas para a matemática, nas Licenciaturas em Pedagogia da UESB, podemos verificar que a nomenclatura e/ou os textos apresentaram algumas diferenciações para com os perfis profissionográficos. Para a Licenciatura do Campus de Vitória da Conquista, a nomenclatura da ementa registrou um direcionamento para o ensino fundamental, muito embora, o texto não o fizesse, enquanto o perfil direcionou para matérias pedagógicas do magistério e anos iniciais do ensino fundamental.

A Licenciatura do Campus de Jequié também registrou na nomenclatura da ementa, o direcionamento para o ensino fundamental. O seu texto, porém, registrou numa das temáticas, a abrangência para a educação infantil. Já o perfil, apontou para matérias pedagógicas do magistério, anos iniciais do ensino fundamental e educação infantil.

A Licenciatura do Campus de Itapetinga, não apresentou na nomenclatura da ementa qualquer direcionamento para as fases educacionais. Esse registro apareceu no próprio texto e indicou o trabalho com a “pré-escola e anos iniciais do ensino fundamental”. O perfil, porém, apresentou uma direção para matérias pedagógicas do magistério, anos iniciais do ensino fundamental e educação infantil.

Deste modo, em relação à fase educacional dos três Cursos da UESB, verificamos que um deles, indicou estudos voltados para a educação infantil e anos iniciais ao ensino fundamental, outro indicou os anos iniciais como foco, e o terceiro, mencionou a educação infantil apenas numa das temáticas do componente curricular relacionado à matemática. Os dados, porém, ratificaram a ênfase adotada pelos Cursos para os anos iniciais do ensino fundamental.

Os treze Cursos de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, apresentaram cinco perfis profissiográficos diferentes. Para entendimento maior os registramos no Quadro seguinte.

QUADRO 12 - PERFIL PROFISSIONAL DOS CURSOS DE PEDAGOGIA DA UNEB

UNIVERSIDADE	CURSO/CAMPUS	PERFIL PROFISSIONAL
UNEB	Curso de Pedagogia/Campi: Salvador, Lauro de Freitas, Paulo Afonso, Barreiras, Teixeira de Freitas, Serrinha, Valença, Irecê.	“Área educacional e empresarial (RH) como docente, mediador(a), Gestor(a) e pesquisador(a) nos diferentes níveis e modalidades de ensino, ou seja, em espaços educativos de Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e na Modalidade Normal do Ensino Médio (antigo Magistério), em espaços educativos públicos e privados, bem como Fundações, ONGs, Clínicas e Hospitais, empresas, dentre outros que desenvolvam atividade educativas ou similares...”
	Curso de Pedagogia Docência e Gestão de Processos Educativos/Campus Juazeiro.	“[...] a formação oferecida no curso abrangerá integralmente à docência; à participação da gestão e avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral; à elaboração, execução e acompanhamento de programas; e às atividades educativas.”
	Curso de Pedagogia/Campi: Senhor do Bonfim e Guanambi	Atuar na docência, em projetos pedagógicos, na gestão educacional, com portadores de necessidades especiais, nos projetos educativos de jovens e adultos, na área da Comunicação e Tecnologias Educativas, na área de políticas públicas para educação, e em projetos educacionais na área da diversidade cultural.
	Curso de Pedagogia/Campus Itaberaba.	“Na Área Educacional: como docente nos diferentes níveis e modalidades de ensino, ou seja, nas séries iniciais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio e no 3º grau, e como pesquisador. Nas atividades técnico-educativas poderá desenvolver estudos, análises e pesquisas da área educacional, em geral, e organizar programas de treinamento e atualização para professores. Como técnico executa trabalho de natureza técnico-administrativa e cultural, visando ao aprimoramento de pessoas e organizações. Colabora na preparação de cursos, elaborando manuais e textos e avalia o aprimoramento individual dos cursos ministrados. Supervisiona cursos de aperfeiçoamento, elaborando seus programas e currículos e realiza palestras e demonstrações. Poderá, ainda, ocupar cargo cujas atividades lhe determinem estabelecer políticas de desenvolvimento de recursos humanos, gerenciamento de problemas e conflitos organizacionais;”
	Curso de Pedagogia/Campus Bom Jesus da Lapa.	“[...] Os egressos do curso de Pedagogia podem atuar em escolas como: professor de 1ª a 4ª série, na educação de Jovens e Adultos, nas matérias pedagógicas do curso normal, na coordenação Pedagógica e na direção, em secretarias de Educação. Podem atuar também na coordenação de projetos pedagógicos voltados para a formação de pessoal nas empresas;”

FONTE: Universidade do Estado da Bahia, jun. 2015

Em relação ao perfil do Curso de Pedagogia da UNEB, Pereira (2014, p. 306) informa que:

O perfil profissiográfico é bastante abrangente, responsabilizando-se por uma ampla atuação do pedagogo no mercado de trabalho, desde atuar como docente (educação infantil, básica (anos iniciais), educação de jovens e adultos, materiais pedagógicos de formação de professores), como gestor

educacional (coordenador, gerenciador financeiro, diretor, elaboração de projetos, dirigindo processos educativos em empresas, ONG, etc.), trabalhos pedagógicos específicos, como educação especial, comunicação, tecnologias, organização de políticas públicas educacionais.

Os Cursos de Pedagogia da UNEB nos Campi de Salvador, Lauro de Freitas, Paulo Afonso, Barreiras, Teixeira de Freitas, Serrinha, Valença e Irecê, registraram os mesmos perfis profissiográficos, ou seja, docência, mediação, gestão e pesquisa nas áreas, educacional e empresarial. O perfil indicou a educação infantil, os anos iniciais do ensino fundamental, e o normal do ensino médio como espaços educacionais.

Estes oito Campi, no entanto, registraram três diferentes ementas. Desta maneira, consideramos para efeito comparativo de ementas e perfis, a ementa que contemplou o maior número de Cursos deste perfil, o que equivale a ementa *Fundamentos Teórico-Metodológicos do Ensino da Matemática*. A ementa foi relacionada aos Campi de Paulo Afonso, Barreiras, Teixeira de Freitas, Serrinha e Valença. Neste sentido, verificamos que a ementa apresentou direcionamento para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, o que compactuou com o perfil apresentado.

O segundo perfil analisado dos Cursos de Pedagogia da UNEB, do Campus de Juazeiro, indicou uma formação integral para a docência, gestão educacional, atuação em programas e também para atividades educativas. O Curso de Juazeiro apresentou em suas duas ementas, um direcionamento para a educação básica, enquanto que o perfil indicou apenas a docência, sem indicação dos espaços educativos.

O terceiro perfil profissiográfico do Curso de Pedagogia da UNEB, dos Campi de Senhor do Bonfim e Guanambi, registrou atuação: na docência, em projetos pedagógicos e educativos, com portadores de necessidades especiais e na gestão e políticas públicas para educação.

O perfil profissiográfico descrito no Quadro para estes dois Cursos, cabe registrar, é resultado da sintetização que fizemos do texto original, procurando um melhor aproveitamento das informações.

Em relação à ementa, verificamos que os Cursos de Senhor do Bonfim e Guanambi direcionaram seu texto para a educação básica, tanto quanto o perfil.

No quarto perfil analisado, relativo ao Campus de Itaberaba, verificamos que a atuação indicou a docência e pesquisa para os anos iniciais do ensino fundamental, ensino médio e o ensino superior. Além da docência, o perfil incluiu atividades técnico-educativas e gestão. A ementa do Curso, a mesma das Licenciaturas dos Campi de Senhor do Bonfim e Guanambi, indicou os estudos na educação básica, o que de certo modo, também apareceu no perfil do Curso.

O quinto e último perfil do Curso de Pedagogia da UNEB, do Campus de Bom Jesus da Lapa, apresentou a docência nos anos iniciais do ensino fundamental, na educação de jovens e adultos e no magistério. Apresentou também a gestão pedagógica e atuação em projetos para empresas. A ementa relacionada ao Curso indicou igualmente um direcionamento para os anos iniciais do ensino fundamental, todavia, incluiu a educação infantil que não apareceu no perfil indicado para o Curso.

Os Cursos de Pedagogia da UNEB apresentaram nos seus cinco perfis, uma inclinação igualitária para a gestão, sendo que apenas o primeiro dos perfis, para oito Campi, indicou a educação infantil como universo de atuação.

O último dos perfis profissiográfico analisados, na Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC, foi disposto no Quadro a seguir.

QUADRO 13 - PERFIL PROFISSIONAL DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UESC

UNIVERSIDADE	CURSO/CAMPUS	PERFIL PROFISSIONAL
UESC	Licenciatura em Pedagogia/Ilhéus	"Formar o pedagogo para atuar como docente da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, bem como nas funções de gestor e, ou, coordenador pedagógico em contextos escolares e não escolares."

FONTE: Universidade Estadual de Santa Cruz, jun. 2015

O perfil da Licenciatura indicou a formação docente para a educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental e, ainda, para gestão e/ou coordenação pedagógicas em espaços escolares e não escolares. O confronto com a ementa indicou equivalência, uma vez que esse documento direcionou para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

Os perfis apresentados indicaram a docência para todos os Cursos, no entanto, apareceram outras atividades, conforme resumimos no Quadro a seguir.

QUADRO 14 – RESUMO DOS PERFIS PROFISSIONAIS DOS CURSOS DE PEDAGOGIA DAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS DA BAHIA

UEBA	CURSO/CAMPUS	RESUMO DO PERFIL PROFISSIONAL				
		DOCÊNCIA MAGISTÉRIO	DOCÊNCIA EDUC. INF.	DOCÊNCIA ANOS INC. ENS.FUND.	GESTÃO	OUTROS
UEFS	Licenciatura em Pedagogia/Campus Avançado Feira de Santana.		educação infantil.	anos iniciais do ensino fundamental.	gestão educacional.	produção e difusão do conhecimento em educação.
UESB	Licenciatura em Pedagogia/Campus: Vitória da Conquista.	matérias pedagógicas do magistério. matérias pedagógicas do ensino médio.		quatro primeiras séries do 1.º grau.	especialista em supervisão, gestão escolar e orientação escolar.	
	Licenciatura em Pedagogia/Campus: Jequié	matérias pedagógicas do magistério.	educação infantil.	quatro primeiras séries do 1.º grau.	especialista em supervisão, gestão escolar e orientação escolar.	
	Licenciatura em Pedagogia/Campus: Itapetinga	matérias pedagógicas do magistério.	educação infantil.	quatro primeiras séries do 1.º grau.	especialista em supervisão, gestão escolar e orientação escolar.	
UNEB	Curso de Pedagogia/Campi: Salvador, Lauro de Freitas, Paulo Afonso, Barreiras, Teixeira de Freitas, Serrinha, Valença, Irecê	normal do ensino médio.	educação infantil.	anos iniciais do ensino fundamental.	área empresarial gestão.	Pesquisador
	Curso de Pedagogia Docência e Gestão de Processos Educativos/Campus Juazeiro	integral a docência.			gestão e avaliação de sistemas e instituições de ensino.	programas atividades educativas
	Curso de Pedagogia/Campi: Senhor do Bonfim e Guanambi	docência na educação básica.			gestão educacional; políticas públicas para educação.	projetos pedagógicos; projetos educativos (jovens e adultos, comunicação e tecnologias, diversidade cultural); portadores de necessidades especiais.
	Curso de Pedagogia/Campus Itaberaba			séries iniciais do ensino fundamental.	atividades técnico-educativas; gestão.	ensino médio e 3.º grau; pesquisador; colaboração na preparação de cursos, manuais e textos; supervisão de cursos de aperfeiçoamento.
	Curso de Pedagogia/Campus Bom Jesus da Lapa	matérias pedagógicas do curso normal.		1.ª a 4.ª séries	coordenação pedagógicas e direção.	educação de jovens e adultos; coordenação de projetos em empresas.
UESC	Licenciatura em Pedagogia/Ilhéus.	docente	educação infantil.	anos iniciais do ensino; fundamental.	Gestão; pedagógicas em espaços escolares e não escolares; coordenação pedagógicas em espaços escolares e não escolares.	

FONTE: UEFS, UESB, UNEB e UESC, jun. 2015

Neste Quadro, separamos as atividades de docência por fase educacional, as atividades de gestão e/ou administrativas e outras atividades diversas indicadas nos perfis.

No Quadro, foi possível verificar onze perfis diferentes para os dezoito Cursos de Pedagogia analisados. Os Cursos de Pedagogia da UNEB, dos Campi de Salvador, Lauro de Freitas, Paulo Afonso, Barreiras, Teixeira de Freitas, Serrinha, Valença e Irecê, registraram a maior amplitude de atuação no perfil profissiográfico, uma vez que indicaram para a docência todos os cinco aspectos enfatizados no Quadro: docência para o ensino médio (antigo magistério), educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental, além da gestão e pesquisa.

Em relação aos aspectos enfatizados no Quadro, as Diretrizes Curriculares trouxeram algumas importantes reflexões. Para o ensino médio, enquanto direito à educação, as Diretrizes Curriculares (BRASIL, 2013, p. 171) afirmaram que deve ser “um processo formativo contínuo e permanente”. Para isso, “[...] Exige-se do professor que ele seja capaz de articular os diferentes saberes escolares à prática social e ao desenvolvimento de competências para o mundo do trabalho [...].”

Cabe destacar, que os conteúdos voltados para as atividades no ensino médio, nos Cursos de Pedagogia, possivelmente foram destaques em outros componentes curriculares distintos do componente que retratou a matemática. Estes, por sua vez, não foram motivos de estudos nessa pesquisa, o que pode inclusive, proporcionar a continuidade destes estudos.

Para a educação infantil, as Diretrizes ressaltaram a essência do cuidado e educação como valores para a aprendizagem da “cultura da vida”. Nesse processo, o documento indicou atividades lúdicas para o trabalho com as crianças através de “[...] proposta pedagógica que considere o currículo como conjunto de experiências em que se articulam saberes da experiência e socialização do conhecimento em seu dinamismo [...].” (BRASIL, 2013, p. 37). Para isso, destacaram que a proposta deve ter ênfase:

- I – na gestão das emoções;
- II – no desenvolvimento de hábitos higiênicos e alimentares;
- III – na vivência de situações destinadas à organização dos objetos pessoais e escolares;
- IV – na vivência de situações de preservação dos recursos da natureza;
- V – no contato com diferentes linguagens representadas, predominantemente, por ícones – e não apenas pelo desenvolvimento da prontidão para a leitura e escrita –, como potencialidades indispensáveis à formação do interlocutor cultural. (BRASIL, 2013, p. 37).

Para os anos iniciais do ensino fundamental, as Diretrizes ampliaram os objetivos atribuídos à educação infantil e afirmaram que os “aspectos físico, afetivo,

psicológico, intelectual e social”, devem ser destacados como complementação das ações familiares e comunitárias, para intensificação gradativa da qualidade do processo educativo (BRASIL, 2013, p. 38). Desta maneira, acrescentaram elementos que devem ser incorporados para o alcance deles: desenvolvimento da aprendizagem pela leitura, escrita e cálculo; foco na alfabetização; compreensão dos diversos ambientes que envolvem as crianças: natural, social, político, econômico, tecnológico, artísticos, cultura dos direitos humanos e dos valores sociais; desenvolvimento da aprendizagem pelo conhecimento e habilidades e, pela formação de atitudes e valores; e, finalmente, o fortalecimento da família, da solidariedade humana e respeito com vistas à vida social. As Diretrizes acrescentaram ainda, que é tarefa da escola, particularmente do professor com apoio de outros profissionais da educação, provocar nos estudantes o desejo pela pesquisa e experimentação de situações de aprendizagem individual e coletiva. No que tange a gestão, as Diretrizes Curriculares (BRASIL, 2013, p. 54), tomando a LDB como referencial, afirmaram que na escola a organização do trabalho pedagógico e da gestão,

[...] pressupõe conceber a organização e gestão das pessoas, do espaço, dos processos, procedimentos que viabilizam o trabalho de todos aqueles que se inscrevem no currículo em movimento expresso no projeto político-pedagógico e nos planos da escola, em que se conformam as condições de trabalho definidas pelos órgãos gestores em nível macro. [...].

Desta maneira, as atribuições indicadas nas Diretrizes Curriculares para o ensino médio, a educação infantil, os anos iniciais do ensino fundamental e gestão, que precisam compor a formação do futuro professor, demonstraram mais uma vez a amplitude apontada nos perfis profissiográficos desses oito Cursos de Pedagogia.

No Quadro, verificamos que a docência para matérias pedagógicas do ensino médio apareceram em quatorze Cursos. Verificamos também, que a educação infantil não apareceu como campo de atuação do pedagogo, em cinco dos perfis profissiográficos, o que equivale a sua ausência em seis dos Cursos, portanto, para um terço deles. A ausência nos Cursos deveria inabilitar o futuro professor na atuação dessa fase educacional. No entanto, diferentemente do que se esperava diante desta constatação, a LDB não apresentou em sua redação impedimentos para tal. Ao contrário, de acordo com estudos anteriores que realizamos (BRITO;

SODRÉ, 2011; BRITO, 2013; BRITO; MANRIQUE, 2014), apenas a formação em Cursos de Licenciatura já garante que o licenciado atue na educação infantil.

Analisando os dados obtidos no Quadro, podemos observar que três dos Cursos apresentaram formação para os anos iniciais do ensino fundamental, dentre outras atuações e excluíram a educação infantil desta atuação. Para isso,

[...] Cabe situar que o Curso de Pedagogia, na década de 1990, na maior parte das instituições, já adotara a atribuição de formar professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, paralelamente ao ordenamento legal que atribuía a este curso, a formação de professores para a Habilitação Específica de Magistério – HEM – e a formação dos especialistas em educação, compreendidos aí os diretores de escola, os orientadores educacionais, supervisores escolares e inspetores de ensino. (SCHEIBE, 2007, p. 45-46).

Verificamos que a docência para os anos iniciais do ensino fundamental foi indicada por quinze dos Cursos. Verificamos também, que apenas três Cursos de Pedagogia, pertencentes à UNEB, Campi de Juazeiro, Senhor do Bonfim e Guanambi, não indicaram os anos iniciais, nem a educação infantil como campo para a docência. Os Cursos, embora não tenham citado essas fases educacionais, indicaram “integralmente a docência” e “docência na educação básica” como perfis. Essa indicação pode significar que todas as etapas educacionais estejam inclusas para o primeiro dos casos, abarcando também a educação superior e, pode significar para o segundo caso, que a educação infantil, todo o ensino fundamental e o ensino médio estejam relacionados quando mencionaram a “educação básica”.

Observamos, ainda, que a gestão foi enfatizada por todos os Cursos, entretanto, somente o Curso da UNEB em Bom Jesus da Lapa, não utilizou a palavra “gestão” no texto do perfil.

Verificamos, por fim, a inclusão de outros aspectos, como a produção e difusão do conhecimento em educação, pesquisa e projetos por quatorze Cursos, sendo que apenas quatro deles não apresentaram outros aspectos para a formação.

Libâneo (2006, p. 861), em críticas a legislação, por atribuir carga horária de 3.200 (três mil e duzentas) horas ao Curso de Pedagogia, afirma que é difícil acreditar numa formação,

[...] para três funções que têm, cada uma, sua especificidade: a docência, a gestão, a pesquisa, ou formar, ao mesmo tempo, bons professores e bons especialistas, com tantas responsabilidades profissionais a esperar tanto do professor como do especialista. Insistir nisso significa implantar um currículo inchado, fragmentado, aligeirado, levando ao empobrecimento da formação

profissional. Para se atingir qualidade da formação, ou se forma bem um professor ou se forma bem um especialista, devendo prever-se, portanto, dois percursos curriculares articulados entre si, porém distintos.

Deste modo, observamos a amplitude profissional que os Cursos de Licenciatura em Pedagogia procuraram abranger nas quatro Universidades Estaduais da Bahia, por meio dos perfis profissiográficos, mesmo para aqueles que não indicaram nos seus textos todas as atribuições. O último Quadro mostrou que os profissionais formados pelos Cursos podem atuar em espaços tanto da docência nas matérias pedagógicas do ensino médio, educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental, quanto em espaços não escolares e na formação de pessoas para atuarem em empresas. A amplitude de atribuições deste profissional pode resultar em discussões superficiais de conteúdos nos componentes curriculares, conforme registraram alguns autores referenciados nessa pesquisa, a exemplo de Gatti (2014a), Libâneo (2006; 2010), Batista e Lerner (2007) e Pereira (2014). As consequências destes fatores podem levar futuros professores à redução de conteúdos, e em particular, conteúdos matemáticos, nos seus planejamentos, ou a distorções deles quanto ao ensino em seus espaços educacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A legislação e os estudos pesquisados asseguraram especialmente nas últimas cinco décadas, importantes avanços para a educação infantil. Os avanços, no entanto, aparentemente não garantiram condições ideais de funcionamento dessa etapa educacional. Por isso, alguns estudos anteriores, os quais realizamos, e questionamentos presentes na nossa trajetória de vida, foram norteadores desta pesquisa e buscaram dentro de um espaço limitado, algumas respostas. Queríamos saber, por exemplo, como são formados os professores que ensinam na educação infantil; qual a matemática ou conhecimentos matemáticos indicados para a educação infantil; como são constituídos os cursos formativos para a educação infantil, no que se refere aos conhecimentos matemáticos; e o que dizem os documentos oficiais em relação à educação infantil e ao seu currículo.

Para tanto, nos apoiamos numa pesquisa de abordagem qualitativa por meio da utilização da análise documental e de conteúdo. Neste sentido, procuramos analisar os aspectos referentes à formação do professor, para os conhecimentos matemáticos nas estruturas curriculares das Licenciaturas em Pedagogia, das Universidades Estaduais da Bahia, levando em consideração, conteúdos teóricos sobre a matemática, conteúdos matemáticos específicos e os conteúdos práticos da matemática. Para atingir tais objetivos, analisamos os fluxogramas e as ementas dos componentes curriculares que apresentaram conhecimentos matemáticos, bem como os perfis profissiográficos dos Cursos.

A pesquisa foi iniciada com uma revisão bibliográfica diante de uma vasta literatura sobre as temáticas, especialmente para artigos relativos à educação infantil publicados neste início de século XXI. A revisão bibliográfica, no entanto, mostrou também a existência de poucos trabalhos envolvendo a educação infantil e a matemática. O Banco de Teses da CAPES, por exemplo, registrou somente trinta e sete estudos *stricto sensu* que discutiram aspectos matemáticos no período de 2010-2015, e desses, somente vinte e cinco trouxeram a palavra matemática no título.

Na sequência, as leituras e análises de documentos governamentais mostraram que não existem exigências mais aprimoradas nas leis sobre a formação

de professores para a educação infantil, o que permite aos professores sem Licenciatura em Pedagogia, atuarem nestes espaços.

Os documentos oficiais mostraram que o currículo passou a ser fato concreto, somente com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 2010, e que mesmo antes delas, sugestões de currículo para a educação infantil já tinham sido consolidadas com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, publicado em 1998. Documento esse, que recebeu duras críticas na época, mas que se constituiu de fato, como o único que apresentou um currículo para a educação infantil e que não foi substituído ou criticado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais de 2010 e de 2013.

Os documentos indicaram também, a necessidade de um currículo minucioso envolvendo o cuidar e educar para as crianças. Além disso, sinalizaram sobre a necessidade do domínio de vários conhecimentos para o ensino das diversas áreas, que compõem a estrutura dessa fase da educação. Para a matemática, por exemplo, esse conhecimento deve ser amplo e considerar uma grande quantidade de conteúdos. Para isso, o Referencial antecipou estes conteúdos, listando-os em blocos com números e sistema de numeração (contagem, notação e escrita numéricas, operações); grandezas e medidas; e espaço e forma. Ainda em relação à matemática, entendemos, com base nos estudos de Schulman e estudiosos de sua obra, como Mizukami (2004) e Silva (2010), que para o ensino dessa área de conhecimentos, se faz necessário uma abrangência que envolva conteúdos teóricos sobre a matemática, conteúdos matemáticos específicos e conteúdos de práticas da matemática.

Os estudos realizados indicaram que os licenciados em pedagogia têm uma área de atuação muito abrangente, mas assim como os demais professores das licenciaturas, enfrentam problemas como a baixa remuneração, carga horária inadequada, não garantia dos direitos trabalhistas e condições precárias de trabalho, dentre outros.

Na segunda parte dos estudos passamos a análise dos documentos das Universidades. Queríamos observar mais especificamente, as Licenciaturas em Pedagogia e as estruturas apresentadas para o futuro professor da educação infantil e, particularmente, verificar como a matemática estava incluída nesse contexto, as temáticas de estudos apresentadas e o direcionamento de ensino e dos Cursos.

Os estudos dos documentos das quatro Universidades Estaduais da Bahia mostraram a existência de dezoito Cursos de Pedagogia regulares e presenciais, sendo que treze deles estavam concentrados na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), outros três na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), um na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) e um na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). As análises indicaram Cursos diferenciados em suas localizações geográficas no Estado da Bahia, e nas estruturas curriculares para a matemática, mas apresentaram algumas características comuns em alguns pontos observados, conforme podemos ver a seguir.

Para a pesquisa, procuramos analisar mais efetivamente a composição de três documentos: fluxogramas, ementas e perfis profissiográficos dos Cursos. Verificamos através dos fluxogramas, que todos os Cursos apresentaram ao menos um componente curricular, cuja nomenclatura registrou a palavra matemática na sua composição, sendo que apenas três Cursos de Pedagogia da UNEB, registraram dois componentes curriculares voltados para a matemática. Esse registro, contudo, representou cargas horárias extremamente baixas, que se limitaram a 1,63% e 3,75%. Estes dados, compactuaram com a literatura vigente e demonstraram, por exemplo, o quanto os conteúdos da matemática são considerados pouco relevantes no conjunto geral desses Cursos. E mesmo os três Cursos que apresentaram dois componentes curriculares relacionados à matemática, não registraram condições ideais para atender a educação infantil.

Para análise das ementas, decidimos por associar as temáticas matemáticas relatadas em seus textos, com as três vertentes que entendemos essenciais na construção formativa de conhecimentos matemáticos das Licenciaturas em Pedagogia, que foram indicadas no objetivo desta pesquisa: conteúdos teóricos sobre a matemática, conteúdos matemáticos específicos e conteúdos práticos da matemática.

As ementas, por sua vez, informaram que dos dezoito Cursos, um não apresentou conteúdos teóricos sobre a matemática, dez deles não apresentaram conteúdos matemáticos específicos e um não registrou conteúdos práticos da matemática. Observamos também, que apenas seis Cursos apresentaram as três vertentes que destacamos em seus ementários de matemática.

Entendemos que a ausência de conteúdos matemáticos específicos, para quase dois terços dos Cursos em suas ementas, se consolidou como um fator

preocupante e que pode indicar pelo menos duas pressuposições como causadoras da exclusão. A primeira possibilidade, pode ser entendida como a compreensão de que se trata de conteúdos não necessários para a construção de conhecimentos matemáticos, seja pela “facilidade” do entendimento no ensino destes conteúdos nas fases educacionais indicadas, seja pelo entendimento de que conteúdos teóricos e conteúdos práticos garantem melhor aproveitamento nas discussões nestes espaços formativos. Por isso, não os incluir nas ementas dos componentes curriculares foi a melhor solução encontrada pelos organizadores da matriz curricular. Já a segunda possibilidade, que não exclui a primeira que listamos, pode indicar a falsa conclusão, de que esses conteúdos foram estudados no ensino fundamental e médio, o que significou uma aprendizagem adequada destes conteúdos e, portanto, não necessário a sua repetição neste momento formativo.

Entendemos, pois, que o aprofundamento de conteúdos matemáticos, nos componentes curriculares dos Cursos de Pedagogia, poderia se configurar como uma excelente oportunidade de conhecimento dos conteúdos que nunca foram estudados, ou que não foram estudados adequadamente no período próprio. Esses conteúdos, articulados aos conteúdos teóricos e/ou conteúdos práticos da matemática, poderiam assegurar uma aprendizagem diferenciada e mais ampla das temáticas e dos conhecimentos matemáticos. A sua negação, pode solidificar a exclusão de boa parte dos conteúdos das salas de aula para as crianças da educação infantil, ou o ensino distorcido dos conteúdos. Estes fatores, possivelmente, justificariam a pouca motivação em estudar conteúdos da matemática futuramente, ou mesmo para ensiná-los.

Observamos nas temáticas das ementas, a indicação de fase ou fases educacionais. Em dez dos Cursos pesquisados, verificamos o direcionamento para os anos iniciais do ensino fundamental. Para nove Cursos, o direcionamento foi para a educação infantil e oito Cursos estavam voltados para a educação básica sem maiores especificações.

Para o último documento analisado, os perfis profissiográficos dos Cursos de Pedagogia, das Universidades Estaduais da Bahia, procuramos verificar a abrangência da formação e, ainda, fazer uma comparação dos direcionamentos expressos nos perfis e nas ementas, no que se refere aos espaços da docência. Os resultados da abrangência descrita nos perfis indicaram cinco grandes destaques para as formações: docência no magistério do ensino médio, na educação infantil,

nos anos iniciais do ensino fundamental, gestão, e outras atividades diversas. Verificamos que a docência de modo geral, e também a gestão, estavam listadas em todos os Cursos. Verificamos ainda, que a docência para a educação infantil aparece em doze Cursos, e para os anos iniciais do ensino fundamental em quinze dos dezoito Cursos. Estas informações nos reportaram novamente às leituras quando da revisão bibliográfica. Elas reafirmaram a amplitude da formação nos Cursos de Pedagogia, todavia, com pouco aprofundamento para áreas específicas, ou seja, mais que buscar um bom entendimento de alguns pontos necessários para o ensino, as Licenciaturas pareceram optar pela quantidade de áreas de trabalho que podem atingir, sem a ênfase esperada para cada fase educacional ou atuação envolvida.

Para a comparação perfil e ementa, de maneira geral, percebemos que as formações registradas nos perfis, não se distanciaram das informações registradas nas ementas. De certo modo, observamos que aparentemente não houve uma preocupação mais acentuada na construção dos perfis, até por conta da abrangência que os Cursos se dispuseram a abarcar. As ementas, então, seguem a mesma amplitude e acabaram por não se deterem a pontos importantes e necessários frente ao futuro professor, que quer formar, como por exemplo, construir para a licenciatura uma seleção adequada de conteúdos matemáticos específicos, ou mesmo aproveitar os blocos de conteúdos dispostos no Referencial e Parâmetros Curriculares, articulados e aprofundados com conteúdos teóricos sobre a matemática e conteúdos práticos da matemática, mediante uma carga horária apropriada.

Deste modo, encontramos nos Cursos de Pedagogia pelas análises dos fluxogramas, ementas e perfis profissiográficos, lacunas importantes e preocupantes que transformaram as licenciaturas em formações “generalistas” e/ou “aligeiradas”, que abrangeram amplamente à docência, sem grandes preocupações com as cargas horária destinadas para cada atuação descrita no perfil profissiográfico, seguindo, portanto, as recomendações dos documentos oficiais. Outra lacuna encontrada nos Cursos pesquisados estava nos registros dos conteúdos e a não preocupação em articulá-los, como esperado, com as três vertentes destacadas nesta pesquisa – conteúdos teóricos sobre a matemática, conteúdos matemáticos específicos e conteúdos práticos da matemática. Neste sentido, encontramos uma carga horária extremamente baixa para os conteúdos específicos, particularmente

para os de matemática e a não articulação deles com a teoria e prática da matemática.

Encontramos, ainda, talvez como fator mais agravante, dentre os Cursos de Pedagogia pesquisados, que a docência para a educação infantil, embora destacada, em boa parte dos Cursos, foi registrada em conjunto aos anos iniciais do ensino fundamental e/ou a outras atribuições profissionais. Essa abrangência, que por si só já é significativa, ganhou aspectos mais negativos ainda, quando se observa a não existência de um único Curso de Licenciatura em Pedagogia, exclusivamente para formar o professor da educação infantil nas Universidades Estaduais da Bahia, e que este fator não impede o licenciado de exercer as funções inerentes ao cargo, visto que a LDB foi omissa em relação a isso.

Para finalizar, registramos que a pesquisa desenvolvida, a qual tomou por base discussões e análises de documentos governamentais e institucionais, tais como: o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e as Diretrizes Curriculares Nacionais, fluxogramas, ementas e perfis profissiográficos dos cursos de Pedagogia, das Universidades Estaduais da Bahia, se consolidou como fonte de informações significativas em relação aos conhecimentos de matemática, presentes nos referidos Cursos, e a precariedade na formação destes profissionais para uma das áreas de conhecimentos.

A presente pesquisa, então, pode e deve gerar outros estudos e novas pesquisas, nas vertentes dos conteúdos teóricos, específicos ou práticos da matemática, nas escutas de seus atores (alunos, professores ou gestores), ou, para indicar possíveis sugestões para melhoria do contexto apresentado nos Cursos de Pedagogia, para a continuidade destes estudos em outros espaços formadores de professores para a educação infantil ou, até mesmo, para comprovar que a realidade apresentada pelas Licenciaturas em Pedagogia nas Instituições Públicas Baianas não é fator isolado e pode, inclusive, ser realidade para outros Cursos em outras partes do Brasil.

REFERÊNCIAS

- ADUNEB. Associação dos Docentes da Universidade do Estado da Bahia. Salvador: ADUNEB, 2015. Disponível em: <<http://www.aduneb.com.br/>>. Acesso em: maio-ago. 2015.
- ANDRADE, Maria Antonia Brandão de; VERHINE, Robert Evan. O cenário da educação superior na Bahia: diversificação e oferta a partir dos anos 90 e a expansão dos cursos de licenciaturas. 2011, p. 1-14. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0333.pdf>>. Acesso em: 27 mar. 2014.
- AQUINO, L. M. L. de; VASCONCELLOS, V. M. R. de. Orientação curricular para a educação infantil: referencial curricular nacional e diretrizes curriculares nacionais. In: VASCONCELLOS, V. M. R. de (Org.). Educação da infância: história e política. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 99-116.
- ARAÚJO, Elaine. Matemática e infância no “Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil”: um olhar a partir da teoria histórico-cultural. In: ZETETIKÉ-FE: Unicamp, v. 18, n. 33, jan/jun. 2010, p. 137-172. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/novembro2011/pedagogia_artigos/amatinfrefcurrnac.pdf>. Acesso em: 13 maio 2015.
- AZEVEDO, Heloisa Helena Oliveira de; SCHNETZLER, Roseli Pacheco. O binômio cuidar-educar na educação infantil e a formação inicial de seus profissionais. 2005. Caxambu: Anais ANPED, 2005, p. 1-18. Disponível em: <<http://www.unimep.br/~rpschnet/binomio-criar-educar.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2013.
- BACELAR, Jonildo. Primeira universidade do Brasil. In: Guia geográfico – história da Bahia, educação e ensino superior no Brasil. 2014. Disponível em: <<http://www.historia-bahia.com/primeira-universidade.htm>>. Acesso em: 12 abr. 2014.
- BAHIA, 2015. Secretaria do planejamento do Estado da Bahia – SEPLAN. Conselho Estadual de Desenvolvimento Territorial – CEDETER. Territórios de identidade. Mapa. Disponível em: <<http://www.seplan.ba.gov.br/territorios-de-identidade/mapa>>. Acesso em: 06 maio 2015.
- BARALDI, Ivete Maria. Matemática na escola: que ciência é esta? Bauru: EDUSC, 1999.
- BARBOSA, Analedy Amorim; MAGALHÃES, Maria das Graças S. Dias. A concepção de infância na visão Philippe Ariès e sua relação com as políticas públicas para a infância. In: Revista Eletrônica de Ciências Sociais, História e Relações Internacionais - EXAMÃPAKU. Roraima: Universidade Federal de Roraima, 2008, p. 1-7. Disponível em: <<http://revista.ufrr.br/index.php/examapaku/article/viewFile/1456/1050>>. Acesso em: 12 jun. 2013.

BATISTA, Fabio Dieusis; LANNER, Anna Regina. A formação para o ensino de matemática nos currículos de pedagogia das instituições de ensino superior do Estado de São Paulo: características e abordagens. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL. Campinas. Anais... Campinas, 2007, p. 1-11. Disponível em: <http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem15dpf/sm15ss04_02.pdf>. Acesso em: 22 set. 2013.

BOAVENTURA, E. M. O estado e a educação superior na Bahia, uma perspectiva histórica. p. 109-127. In: A construção da universidade baiana: objetivos, missões e afrodescendência [online]. Salvador: EDUFBA, 2009, 272 p. ISBN 978-85-232-0630-7. Available from SciELO Books. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/4r/pdf/boaventura-9788523208936-07.pdf>>. Acesso em: 27 mar. 2014.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno. Resolução CNE/CP N.º 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. Resolução CNE/CP 1/2006. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2013.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno. Resolução CNE/CP 1 de 18 fev. 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: CNE, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2013.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno. Resolução CNE/CP 2 de 19 fev. 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília: CNE, 2002a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 05 fev. 2013.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP N.º 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura e Desporto. Lei de diretrizes e bases da educação nacional, n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Relatora: Regina Alcântara de Assis. PARECER CNE N.º 22/98 – CEB. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. 1998, p. 1-17. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb022_98.pdf>. Acesso em: 30 de maio 2013.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. O que é o Plano Decenal de Educação para todos. Brasília: MEC/SEF, 1993, p. 1-8. Disponível em: <<http://www.sema.edu.br/editor/fama/livros/educacao/POLITICAS%20PUBLICAS%20DA%20EDUCA%C3%87%C3%83O/O%20QUE%20%C3%89%20PLANO%20DECENAL%20DE%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20PARA%20TODOS.pdf>>. Acesso em: 30 maio 2013.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil. v. 1, 2 e 3. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: <[file:///C:/Users/dedc7-labdes/Downloads/diretrizescurriculares_2012%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/dedc7-labdes/Downloads/diretrizescurriculares_2012%20(3).pdf)>. Acesso em: 30 maio 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Câmara. Diretrizes curriculares nacionais gerais da educação básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <[file:///C:/Users/dedc7-labdes/Downloads/diretrizes_curriculares_nacionais_2013%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/dedc7-labdes/Downloads/diretrizes_curriculares_nacionais_2013%20(2).pdf)>. Acesso em: 10 out. 2013.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei N.º 1, de 04 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm>. Acesso em: 24 jul. 2013.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei N.º 8.069 de 13 de julho de 1990 que dispõe o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 24 jul. 2013.

BRASIL. Referenciais Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura/Secretaria de Educação Superior. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Superior, 2010a. 99 p. <http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/ReferenciaisGraduacao.pdf>>. Acesso em: 05 jun. 2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: matemática. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRITO, Mirian Ferreira de; SODRE, Liana Gonçalves Pontes. Conhecimentos geométricos e educação infantil: imagens de alunos e alunas do Curso de

Licenciatura em Matemática, 2011a. In: III Semana de Matemática – SEMAT: A interlocução da resolução de problemas com as demais tendências em Educação Matemática. UNEB, Departamento de Educação, Campus X. Teixeira de Freitas: UNEB, 2011.

BRITO, Mirian Ferreira de; SODRE, Liana Gonçalves Pontes. Geometry in early education from a teacher's perspective In: Jean Piaget Society, 2011, Berkeley, California. In: 41st Annual Meeting of the Jean Piaget Society. Berkeley, California: 41st Annual Meeting of the Jean Piaget Society, 2011.

BRITO, Mirian Ferreira de. A formação de conhecimentos matemáticos de professores da educação infantil à luz do RCNEI e diretrizes curriculares. In: XI ENEM-Encontro Nacional de Educação Matemática. Educação matemática: retrospectivas e perspectivas. Curitiba. Anais... SBEM, 2013, p. 1-8. Disponível em: <http://sbem.esquiro.kinghost.net/anais/XIENEM/pdf/2950_1891_ID.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2013.

BRITO, Mirian Ferreira de; MANRIQUE, Ana Lúcia. Os conhecimentos matemáticos de professores da educação infantil: análise nas licenciaturas em pedagogia das universidades estaduais da Bahia. Revista Metáfora Educacional (ISSN 1809-2705) – versão on-line. Editora Dra. Valdeci dos Santos. Feira de Santana – Bahia (Brasil), n. 16 (jan. – jun. 2014), 1 jun. 2015, p. 18-35. Disponível em: http://www.valdeci.bio.br/pdf/n16_2015/brito_manrique_os_conhecimentos_matematicos_n16_jun2015.pdf. Acesso em: 13 jun. 2015.

CAMPOS, Roselane Fátima. O cenário de formação de professores no Brasil – analisando os impactos da reforma da formação dos professores (versão preliminar). Trabalho para a XII Reunião Nacional da ANFOPE. Brasília, ago. 2004. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/anfope/menu2/links/arquivos/roselane.doc.gz>>. Acesso em: 27 ago. 2011.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Acesos à informação: banco de teses. 2015. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/>>. Acesso em: 31 de mar. 2013.

CASTRO, Lúcia Rabello de. O lugar da infância na modernidade. Psicologia Reflexão e Crítica, Porto Alegre, v. 9, n. 02, 1996, p. 307-335.

CERISARA, Ana Beatriz. O referencial curricular nacional para a educação infantil no contexto das reformas. In: Educação e Sociedade, Campinas, vol. 23, n. 80, set. 2002, p. 326-345. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 04 dez. 2012.

CESPE - Centro de Seleção e de Promoção de Eventos (CESPE) da Fundação Universidade de Brasília. Profissiografia e mapeamento. Brasília: UNB-CESPE, 2015. Disponível em: <http://www.cespe.unb.br/profissiografia_e_mapeamento/>. Acesso em: 10 jun. 2015.

CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues da. O currículo e o seu planejamento: concepções e práticas. In: Espaço do Currículo, v. 3, n. 2, p. 578-590, set/2010-mar/2011.

Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/view/9667/5255>>. Acesso em: 23 fev. 2015.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. Educação matemática: uma visão do estado da arte. In: Pro-Posições, v. 4, n. 1 (10), mar. 1993, p. 7-17, <<http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/textos/10-artigos-d%5C'ambrosiou.pdf>>. 26 jun 2015

D'AMBROSIO, Beatriz S. Reflexões sobre a história da matemática na formação de professores. In: Revista Brasileira de História da Matemática. RBHM, Especial n. 1, p. 399-406, dez. 2007, Festschrift Ubiratan D'Ambrosio: SBHM, dez. 2007. Disponível em: <<http://www.rbhm.org.br/issues/RBHM%20-%20Festschrift/33%20-%20Beatriz%20-%20final.pdf>>. Acesso em: 09 out. 2013.

DIAS, Adelaide Alves; PEQUENO, Maria Gorete Cavalcante. Formação docente e currículo: possíveis encontros entre educação infantil e educação ambiental. In: Espaço do Currículo, v.5, n.1, jun-dez, 2012, p. 197-206. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec>>. Acesso em: 21 fev. 2013.

DOMINGUES, Thaiane de Góis; SAHEB, Daniele; VAZ, Fabiana Andrea Barbosa. As novas diretrizes curriculares nacionais da educação infantil - Parecer CNE/CEB nº 20/2009. In: X Congresso Nacional de Educação – EDUCARE; I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE. Curitiba: PUC-PR, 2011, p. 5356-5367. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4492_3018.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2014.

FAVORETO, Elizabeth Dantas de Amorim. Diretrizes curriculares para educação infantil e currículo multicultural. In: X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação. PUC-PR, 2011, p. 16436-16445. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/6374_4043.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2013.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. In: Educação & Sociedade, ano XXIII, n. 79, ago. 2002, p. 257-272. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>>. Acesso em: 03 jun. 2015.

FIALHO, Nadia Hage. Educação Superior no Brasil: Universidades Estaduais à deriva? 2011. Disponível em: <<http://www.uneb.br/gestec/files/2011/10/Artigo-Educa%C3%A7%C3%A3o-Superior-no-Brasil-universidades-estaduais-%C3%A0-deriva-30out201115.pdf>>. Acesso em: 07 jun. 2015.

FÓRUM BAIANO DAS LICENCIATURAS EM MATEMÁTICA, 2., 2008, Barreiras, BA. Anais [do] II... Barreiras, BA: Sociedade Brasileira de Educação Matemática Regional Bahia, 2008.

FÓRUM BAIANO DAS LICENCIATURAS EM MATEMÁTICA, 3., 2010, Caetité, BA. Anais [do] III... Caetité, BA: Sociedade Brasileira de Educação Matemática Regional Bahia, 2010.

GASPAR, Maria de Lourdes Ribeiro. Os impactos do FUNDEB na Educação Infantil brasileira: oferta, qualidade e financiamento. In: Evidência, Araxá, v. 6, n. 6, p. 121-136, 2010. Disponível em: <<http://www.uniaraxa.edu.br/ojs/index.php/evidencia/article/view/213/199>>. 08 abr. 2015.

GATTI, Bernardete A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. In: REVISTA USP • São Paulo • n. 100 • p. 33-46 • DEZEMBR O/JANEIRO/FEVEREIRO 2013-2014, 2014. Dossiê Educação. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76164/79909>>. Acesso em: 03 maio 2015. Capa > n. 100 (2014) > Gatti. Revista USP, dez. 2013-fev. 2014, p. 33-46, 2014. Acesso: 02 mar. 2015.

GATTI, Bernardete A. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. In: Revista Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan./abr. 2014a (TEMA EM DESTAQUE). Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2823/2700>>. Acesso em: 04 mar. 2015.

GATTI, Bernardete A.. Formação de professores no Brasil: características e problemas. In: Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000400016&lng=en&nrm=iso>. access on 22 Sept. 2015. Acesso em: 26 out. 2013.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá (Coord.). Professores do Brasil: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>>. Acesso em: 21 jul. 2011.

GERHARDT, Tatiana Engel; SOUZA, Aline Corrêa de. Unidade 1 – aspectos teóricos e conceituais. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). Métodos de pesquisa. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009, p. 11-29. (série educação à distância). Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>>. Acesso em: 23 de set. 2013.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa tipos fundamentais. In: Revista de Administração de Empresas/EAESP. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, v. 35, n. 3, p. 20-29, mai/jun. 1995. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n3/a04v35n3.pdf>>. Acesso em: 25 mar. 2014.

GOMES, Ângela de Castro Correia; VIEIRA, Leocilêa Aparecida. O currículo como instrumento central do processo educativo: uma reflexão etimológica e conceitual. In: IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE; III Encontro Sul Brasil de Psicopedagogia. Curitiba: PUC-PR, 26-29 out. 2009. Anais... Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2925_1387.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2014.

GRIMAS, Washington. Fluxograma. Técnicas de fluxograma. Engenharia São Marcos. 2008, p. 1-10. Disponível em: <http://engenhariasaoamarcos.files.wordpress.com/2008/03/fluxogramas1.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2014.

GROENWALD, Claudia Lisete Oliveira; SILVA, Carmen Kaiber da; MORA, Castor David. Perspectivas em educação matemática. In: Revista Acta Scientiae. Canoas: ULBRA, v. 6, n. 1, p. 37-55, jan./jun. 2004. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/acta/article/viewFile/129/117>. Acesso em: 11 set. 2014.

GUIMARÃES, Solon. Geometrias não euclidianas. Salvador: Economia, 1927.

HOBOLD, Márcia et al. As diretrizes curriculares nacionais dos cursos de pedagogia para a formação docente: processo de implantação da Resolução CNE/CP nº 1/2006. In: Psicologia da Educação, São Paulo, n. 28, jun. 2009, p. 151-168. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752009000100009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 01 fev. 2015.

KRAMER, Sonia. A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1992. (Coleção: biblioteca da educação).

KRAMER, Sônia. Leitura e escrita de professores em suas histórias de vida e formação. In: Revista Cadernos de Pesquisa, n. 106, p. 129-157, mar. 1999. Disponível em: 05 maio 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. In: Educação e Sociedade, Campinas, v. 27, n. 96, especial, p. 843-876, out. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a11v2796.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. O ensino da Didática, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos do ensino fundamental nos currículos dos cursos de Pedagogia. R. bras. Est. pedag., Brasília, v. 91, n. 229, p. 562-583, set./dez. 2010. <http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/1775/1369>. Acesso: 16 set. 2014.

LUCAS, Maria Angélica Olivo Francisco. Educação infantil: algumas reflexões sobre seus fundamentos teóricos e metodológicos. In: Revista HISTEDBR On-line. Campinas, n.17, p. 79-90, mar. 2005. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/revis/revis17/art08_17.pdf. Acesso em: 23 mar. 2013.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Fernando Augusto et al. Definição de currículo. Currículo e desenvolvimento curricular. In: MACHADO, Fernando Augusto et al. Teoria e desenvolvimento curricular. Porto: ASA, 1991. Disponível em:

<www3.uma.pt/liliana/index.php?option=com_docman&task>. Acesso em: 19 jul. 2014.

MARTINS, Ricardo Chaves de Rezende. Câmara dos Deputados. Formação de profissionais do magistério. Estudo. Brasília: Câmaras dos Deputados, nov, 2003. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/documentos-e-pesquisa/publicacoes/estnottec/arquivos-pdf/pdf/301279.pdf>>. Acesso em: 09 set. 2012.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. "Plano Decenal de Educação para Todos" (verbete). Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2002. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=91>>. Acesso em: 30 maio 2013.

MIGUEL, José Carlos. Alfabetização matemática: implicações pedagógicas. In: PINHO, Sheila Zambello de; SAGLIETTI, José Roberto Corrêa. (Org.). Núcleos de Ensino. Ied. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora/UNESP, 2007, p. 414-429. Disponível em: <<http://www.unesp.br/prograd/PDFNE2005/artigos/capitulo%205/alfabetizacaomatematica.pdf>>. Acesso em: 09 set. 2012

MIGUEL, José Carlos. O ensino de Matemática na perspectiva da formação de conceitos: implicações teórico-metodológicas. In: Sheila Zambello de Pinho; José Roberto Corrêa Saglietti. (Org.). Núcleos de Ensino - PROGRAD - UNESP. Ied. São Paulo - SP: Editora UNESP, 2005, v. I, p. 375-394. Disponível em: <<http://www.unesp.br/prograd/PDFNE2003/O%20ensino%20de%20matematica.pdf>>. Acesso em: 26 ago. 2014.

MIZUKAMI, Maria da Graça. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. In: Revista Educação, v. 29, n. 2, 2004, p. 33-49. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reeducacao/article/view/3838/2204>>. Acesso em: 02 maio 2015.

MONTENEGRO, Thereza. Educação infantil: a dimensão moral da função de cuidar. In: Psicologia da Educação, São Paulo, n. 20, 1.º sem. 2005, p. 77-101. Disponível em: <http://www.fundaj.gov.br/geral/educacao_foco/educa-infantil.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2014.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. Revista Educação, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999. <http://cliente.argo.com.br/~mgos/analise_de_conteudo_moraes.html>. Acesso em: 05 jun. 2015.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. O campo do currículo no Brasil: construção no contexto da ANPEd. In: Cadernos de Pesquisa, n. 117, novembro/2002 Cadernos de Pesquisa, n. 117, p. 81-101, nov. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n117/15553.pdf>>. Acesso em: 07. Ago. 2014.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Currículo, conhecimento e cultura. In: Indagação sobre currículo. Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento (orgs.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007, p. 17-48. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>>. Acesso em: 07 ago. 2014.

NASCIMENTO, Cláudia Terra do; BRANCHER, Vantoir Roberto; OLIVEIRA, Valeska Fortes de. A construção social do conceito de infância: uma tentativa de reconstrução historiográfica. In: Revista Linhas, Florianópolis, v. 9, n. 1, p. 04-18, jan. / jun. 2008. Disponível em: <<http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1394/1191>>. Acesso em: 13 abr. 2015.

NOFFS, Neide de Aquino. Os referencias curriculares nacionais para educação infantil: implicações do modelo espanhol à prática brasileira. In: Revista Diálogo Educacional, v. 11, n. 32, enero-marzo, 2011, p. 69-82. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/1891/189118887005.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2015.

OLIVEIRA, Crispiniano Carneiro de. Expansão e interiorização da educação superior pública e gratuita: uma análise da oferta e financiamento. Bahia 2002 – 2006. In: IX Congresso Internacional sobre gestão universitária na América do Sul. Florianópolis: 25 a 27 nov. 2009. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/37180/Expans%C3%A3o%20e%20interioriza%C3%A7%C3%A3o%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20superior%20p%C3%ABlica%20e%20gratuita%20Uma%20an%C3%A1lise%20da%20oferta%20e%20financi.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 06 jun. 2015.

OLIVEIRA, Cristiano Lessa de. Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características. In: Revista Travessias. Cascavel: Unioeste – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2008, p. 1-16. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/3122/2459>>. Acesso em: 13 jan. 2014.

OLIVEIRA, Rosimar de Fátima; TEIXEIRA, Beatriz de Basto. Do FUNDEF ao FUNDEB: a qualidade ainda fora de pauta. In: Revista Vertentes, n. 33, p. 11-20, Universidade Federal de São João Del-Rei: São João Del-Rei, v. 33, p. 36-47, 2009. Disponível em: <<http://www.ufsj.edu.br/portal-repositorio/File/Vertentes/Rosimar%20e%20Beatriz.pdf>>. Acesso em: 08 abr. 2015.

ONOFRE, Márcia Regina; SOMMERHALDER, Aline; ALVES, Fernando Donizete. Reflexões sobre o educar/cuidar de crianças na educação infantil e suas relações com a docência e o fazer pedagógico. In: XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – UNICAMP/Junqueira e Marin Editores: Campinas, 2012, livro 2, p. 003584-003595. Disponível em: <http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/2647c.pdf>. Acesso em: 01 set. 2013.

PASSOS, Cármem Lúcia Brancaglione. In: XIII Conferência Interamericana de Educação Matemática - CIAEM-IACME, Recife, Brasil, 26-30 jun. 2011, p.1-11. Currículo, práticas escolares e formação do professor de Matemática. Disponível em: <<http://www.gente.eti.br/lematec/CDS/XIIICIAEM/artigos/1124.pdf>>. Acesso em: 04 mar. 2015.

PEREIRA, Antonio. O curso de pedagogia e as novas diretrizes curriculares: análise crítica de um currículo escrito. In: Espaço do Currículo, v. 7, n. 2, p. 297-313, maio a ago. 2014. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec/article/view/rec.2014.v7n2.297313/11384>>. Acesso em: 07 jun. 2015.

PENIN, Sonia Teresinha de Sousa. Profissão docente. In: Salto para o futuro. TV Escola. Edição especial. Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. Ano XIX, n. 14, out. 2009. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012181.pdf>>. Acesso em: 07 ago. 2014.

PUC. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Secretaria Acadêmica. Processamento de Dissertações e Teses. Procedimentos para depósito dos exemplares de Dissertação e Tese. São Paulo: PUC/SP, 2013. Disponível em: <http://www.pucsp.br/sites/default/files/download/posgraduacao/secretarias/orientacoes_formatacao_dissertacoes_teses_08_04_13_1.pdf>. Acesso em: 03 ago. 2015.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. In: Revista Brasileira de Educação, v. 12, n. 34, jan./abr., 2007, p. 94-103. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a08v1234.pdf>>. Acesso em: 01 jul. 2014.

SANDRI, Simone. A função social do curso de magistério no processo de resistência ao PROEM (1996-2002). In: IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. PUCPR: Curitiba, 2009, p. 626-640. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3485_2105.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2015.

SANTANA, Mirian Brito de. Geometria e educação infantil: múltiplas imagens, distintos olhares. 2008. 118 f. Dissertação de Mestrado. (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2008.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. Revista Brasileira de História & Ciências Sociais Ano I - Número I - Julho de 2009. <http://www.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/pesquisa_documental_pistas_teoricas_e_metodologicas.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2015.

SCARTON, Gilberto; SMITH, Marisa Magnus. Como redigir uma ementa. Guia de produção textual: assim é que se escreve... In: Manual de Redação. Porto Alegre: PUCRS, FALE/GWEB/PROGRAD,

[2002]. Disponível em: <http://www.pucrs.br/gpt/ementa.php>. Acesso em: 30 ago. 2014.

SCHEIBE, Leda. Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: trajetória longa e inconclusa. In: Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 43-62, Apr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742007000100004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 26 ago. 2014.

SILVA, Arlete Vieira da. A articulação entre teoria e prática na construção do conhecimento pedagógico do conteúdo. In: Revista Espaço Acadêmico. a. X, n. 112, set. 2010, p. 58-66. Disponível em: <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/viewFile/10366/5969>>. Acesso em: 13 mar. 2015.

SILVA, Lidiane Rodrigues Campêlo da et all. Pesquisa documental: alternativa investigativa na formação docente. In: IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE; II Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. Curitiba: PUC-PR, 26-29 out. 2009, p. 4554-4566. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3124_1712.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2013.

SOARES, Gisele. Formação matemática oferecida no curso de pedagogia: revelando olhares. In: XI ENEM – Encontro Nacional de Educação Matemática – ENEM. Curitiba: PUC-PR; Sociedade Brasileira de Educação Matemática - EBEM: 18-21 jul. 2013. Disponível em: <http://sbem.esquiro.kinghost.net/anais/XIENEM/pdf/2465_1788_ID.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2014.

SOARES, Glória Regina Graçano. Curso de pedagogia na berlinda. In: Revista Contemporânea de Educação, v.4, n. 7, p. 174-195, 2009. Disponível em: <http://www.educacao.ufrj.br/artigos/n7/numero7-11_curso_de_pedagogia_na_berlinda_gloria_regina_g_soares.pdf>. Acesso em: 01 fev. 2015.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. In: Revista Brasileira de Educação, jan-abr, n. 25, 2004, p. 5-17. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>>. Acesso em: 09 mar. 2015.

SOARES, Magda. Letramento em verbete: o que é letramento. In: Revista Presença Pedagógica, Seção Dicionário Crítico da Educação, v. 2, n. 10, jul/ago. 1996, p. 14-25. https://oportuguesdobrasil.files.wordpress.com/2015/02/4soares_letramento.pdf. Acesso em: xxx jun. 2015.

TANCREDI, Regina Maria Simões Puccinelli. Que matemática é preciso saber para ensinar na educação infantil? In: Revista Eletrônica de Educação. São Carlos, SP: UFSCar, v. 6, no. 1, p. 284-298, mai. 2012. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br>>. Acesso em: 14 ago. 2012.

TAVARES, Marcos. Governo coloca em risco a manutenção das atividades acadêmicas nas Universidades Estaduais da Bahia. In: ADUSB Notícias. Vitória da

Conquista: ADUSB-Associação dos Docentes da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 31 mar. 2015. Disponível em: <<http://www.adusb.org.br/web/page?slug=news&id=7654#.VXWKDNJViko>>. Acesso em: 07 jun. 2015.

UEFS. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA. Colegiado de pedagogia. Disponível em: <<http://www.uefs.br/portal/colegiados/pedagogia/>>. Acesso em: 24 jul. 2013.

UESB. UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA. Catálogo dos cursos de graduação. Disponível em: <<http://www.uesb.br/catalogo/cga-chu.asp>>. Acesso em: 24 jul 2013.

UESC. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE). Resolução..N.º 134/2012 de 17 de dezembro de 2012. Aprova o projeto acadêmico curricular do curso de licenciatura em pedagogia. Disponível em: <http://www.uesc.br/cursos/graduacao/licenciatura/pedagogia/resolucao_consepe_134_2012.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2015.

UESC. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ. Graduação. Disponível em: <<http://www.uesc.br/cursos/graduacao/licenciatura/pedagogia/index.php>>. Acesso em: 24 jul. 2013.

UFBA. UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos, da Universidade Federal da Bahia – IHAC/UFBA (UFBA, 2015, p. 1)

UNEB. UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE). Resolução N.º 1069/2009 de 25 de maio de 2009. Aprova as alterações curriculares do Curso de Pedagogia dos campi VII, VIII, IX, X, XI, XII, XIII, XV, XVI e XVII e dá outras providências. Salvador: UNEB, 2009. Disponível em: <<http://www.uneb.br/institucional/atos-administrativos/>>. Acesso em: 15 set. 2013.

UNEB. UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. Graduação. Cursos presenciais. Disponível em: <<http://www.uneb.br/cursos-presenciais/>>. Acesso em: 15 set. 2013.

VALLE, I. R. Carreira do magistério: uma escolha profissional deliberada? In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v. 87, n. 216, p. 178-187, maio/ago. 2006. Disponível em: <<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/32/34>>. Acesso em: 27 nov. 2008.

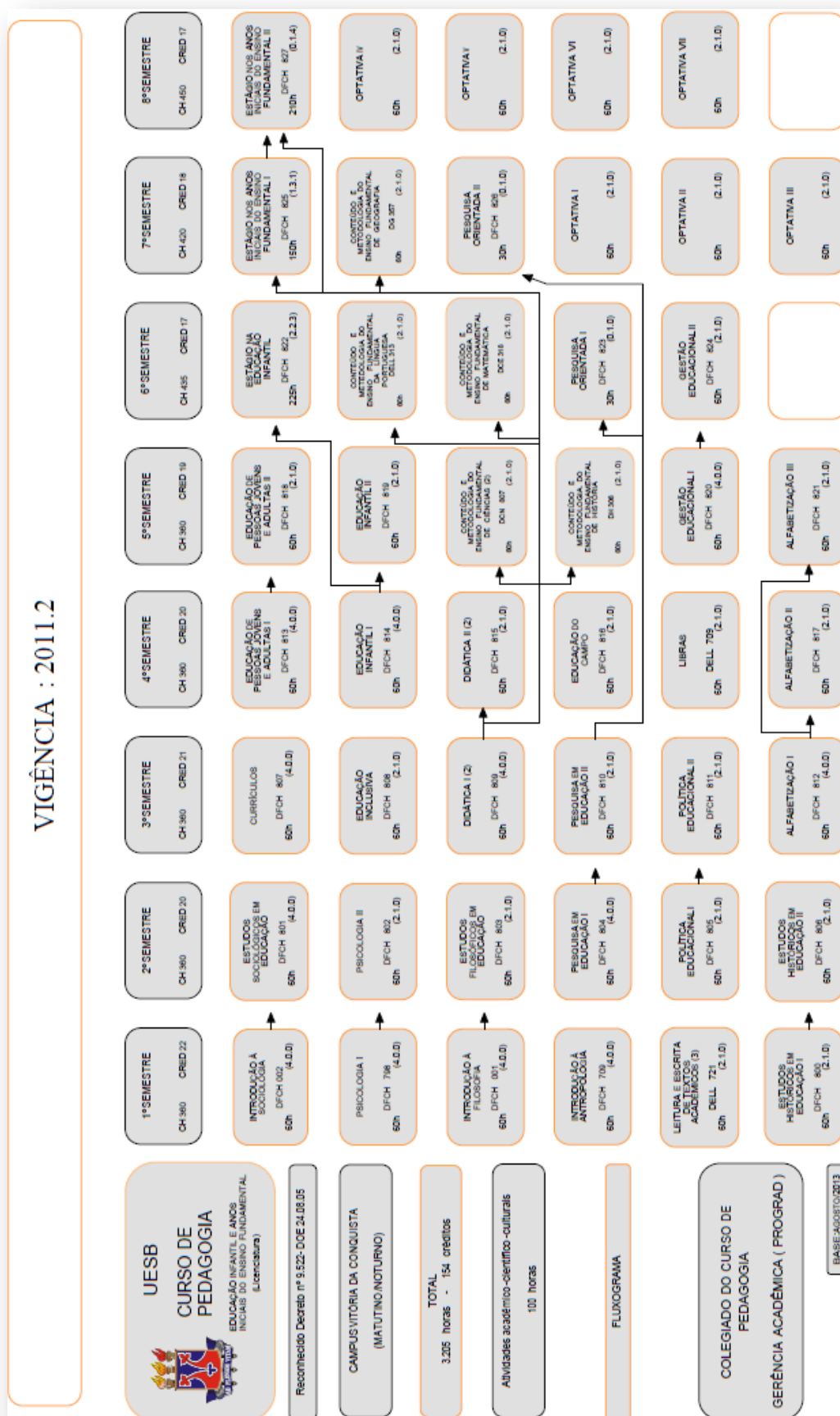
ANEXO 1 - FLUXOGRAMA UEFS/FEIRA DE SANTANA

Fluxograma Atualizado em 11.09.2010

1º semestre	CHF801 Metodologia do Trabalho Científico (60h)	EDU278 Prática Pedagógica em Experiências Educativas Escolares (60h)	EDU308 Sociologia da Educação (60h)	EDU309 Arte-Educação (60h)	EDU414 História da Educação I-E (60h)	EDU62 Aprendizagem, Desenvolvimento Humano e Educação (60h)
2º semestre	CHF313 Antropologia e Educação (60h)	EDU274 Prática Pedagógica em Experiências Educativas não Escolares (75h)	EDU290 Educação de Jovens e Adultos (75h)	EDU416 Filosofia da Educação (75h)	EDU616 Novas Tecnologias da Comunicação e da Informação em Educação (60h)	EDU618 Psicologia e Educação (60h)
3º semestre	EDU111 Política e Gestão Educativa - E (75h)	EDU277 Prática Pedagógica em Educação de Jovens e Adultos (75h)	EDU280 Didática E (60h)	EDU288 Educação Infantil (60h)	EDU289 Jogos, Brinquedos, Brincadeiras e Educação (60h)	EDU415 Tópicos Especiais em História da Educação (60h)
4º semestre	EDU275 Prática Pedagógica em Gestão e Coordenação do Ensino (60h)	EDU281 Currículo (60h)	EDU282 Avaliação no Contexto Educativo (60h)	EDU285 Fundamentos e Ensino da Matemática para Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental (75h)	EDU287 Fundamentos e Ensino da Língua, Escrita e Produção de Textos (75h)	
5º semestre	BIO108 Fundamentos Biológicos da Educação (60h)	EDU283 Fundamentos e Ensino da História para Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental (75h)	EDU284 Fundamentos e Ensino da Geografia para Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental (75h)	EDU318 Tópicos Especiais em Sociologia da Educação (60h)	EDU370 Organização e Planejamento do Trabalho Pedagógico na Educação Infantil (60h)	EDU511 Estágio Supervisionado em Gestão e Coordenação do Ensino (105h) Req. EDU 278 274 277 275
6º semestre	EDU113 Educação Especial e Políticas Educativas Inclusivas (60h)	EDU286 Fundamentos e Ensino das Ciências Naturais para Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental (75h)	EDU417 Tópicos Especiais em Filosofia da Educação (60h)	EDU512 Estágio Supervisionado em Educação Infantil (105h) Req. EDU 278 274 277 275	EDU516 Pesquisa em Educação (60h)	EDU635 Problemas de Aprendizagem (75h)
7º semestre	EDU131 Educação do Campo (60h)	EDU311 Relações étnico-raciais na Escola (60h)	EDU514 Orientação Monográfica (60h)	EDU548 Estágio Supervisionado nos anos iniciais do Ensino Fundamental ->	(1º e 2º ciclo) (105h) Req. EDU 278 274 277 275	LET808 Língua: noções básicas (45h)
8º semestre	EDU517 Monografia (165h) Req. EDU516					

O aluno deverá cursar: 300 horas de disciplinas optativas a partir do 2º semestre. 200 horas de Atividades Complementares. O ingresso do aluno nos Estágios Supervisionados só poderá ocorrer após a integralização da carga horária das Práticas Pedagógicas.

ANEXO 2 - FLUXOGRAMA UESB/VITÓRIA CONQUISTA



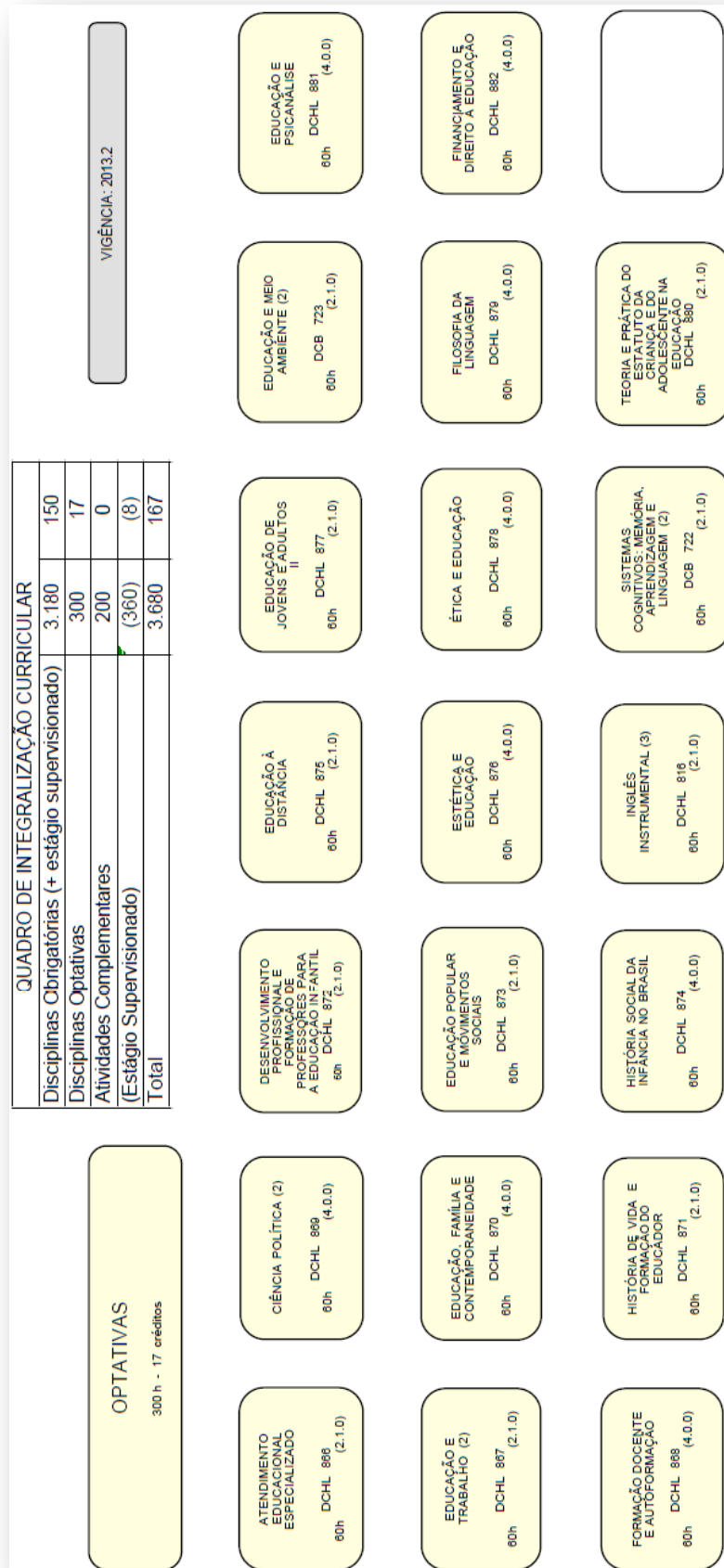
ANEXO 2 - FLUXOGRAMA UESB/VITÓRIA CONQUISTA



ANEXO 3 - FLUXOGRAMA UESB/JEQUIE

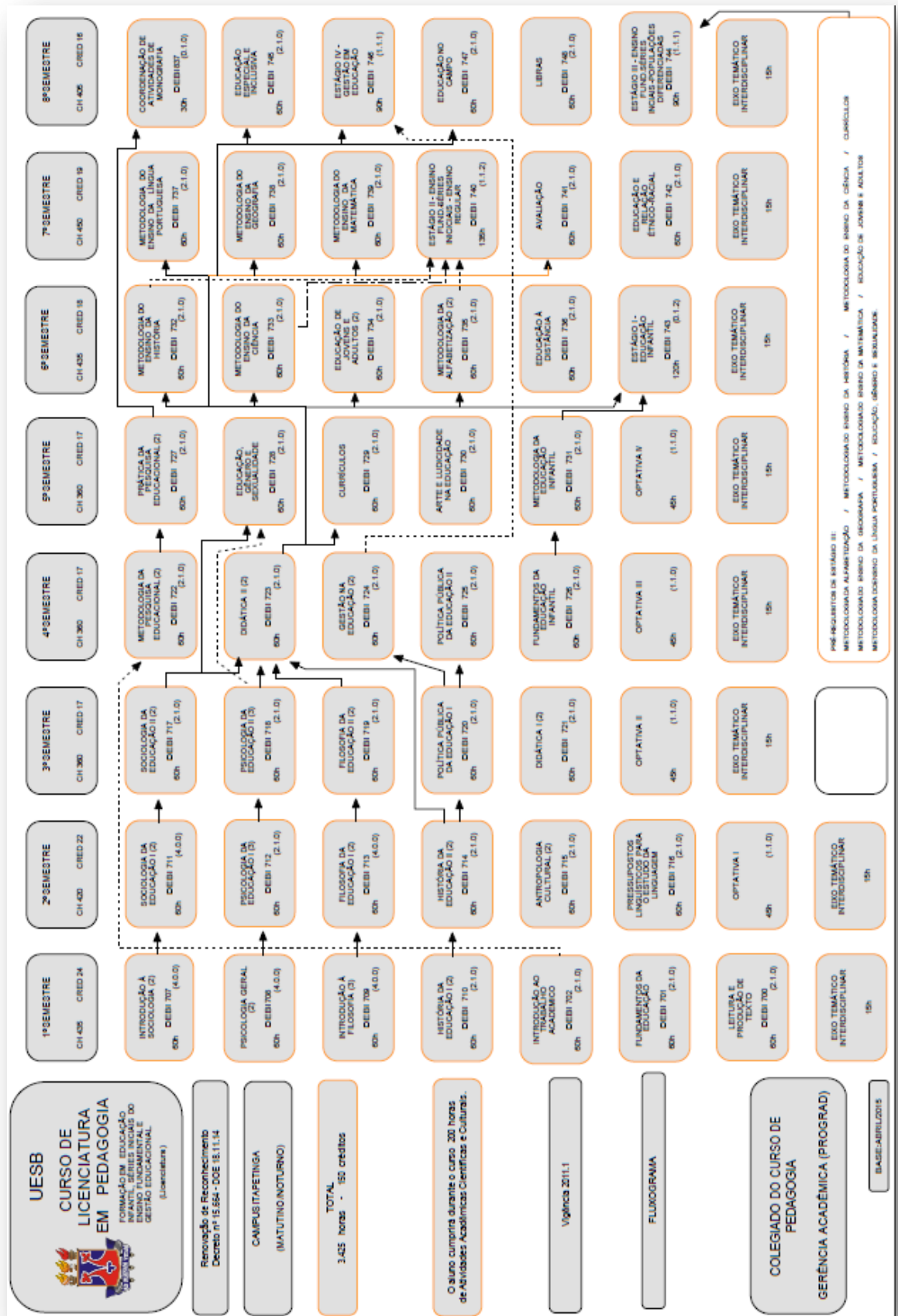


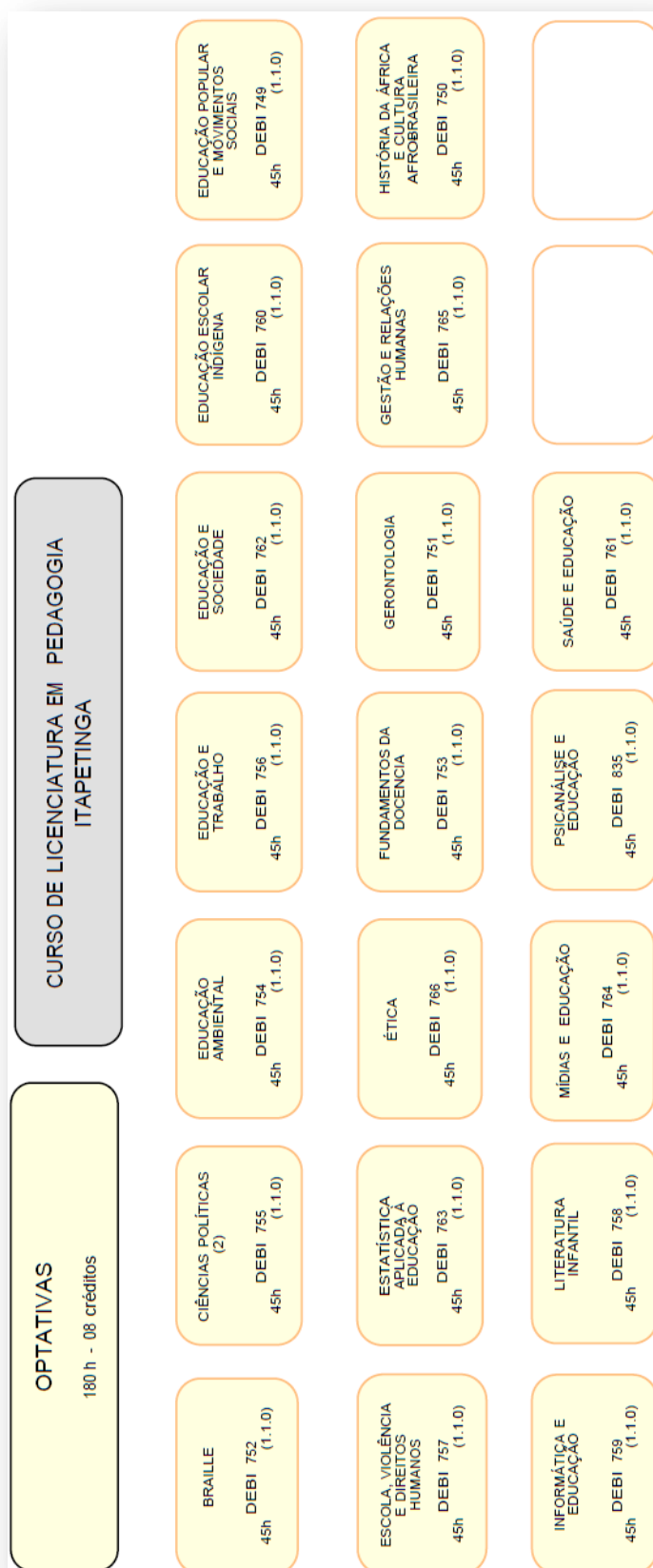
ANEXO 3 - FLUXOGRAMA UESB/JEQUIE



VIGÊNCIA: 2013.2

ANEXO 4 - FLUXOGRAMA UESB/ITAPETINGA





ANEXO 5 - FLUXOGRAMA UNEB/SALVADOR E LAURO FREITAS

[illegible]

ANEXO 6 - FLUXOGRAMA UNEB/JUAZEIRO

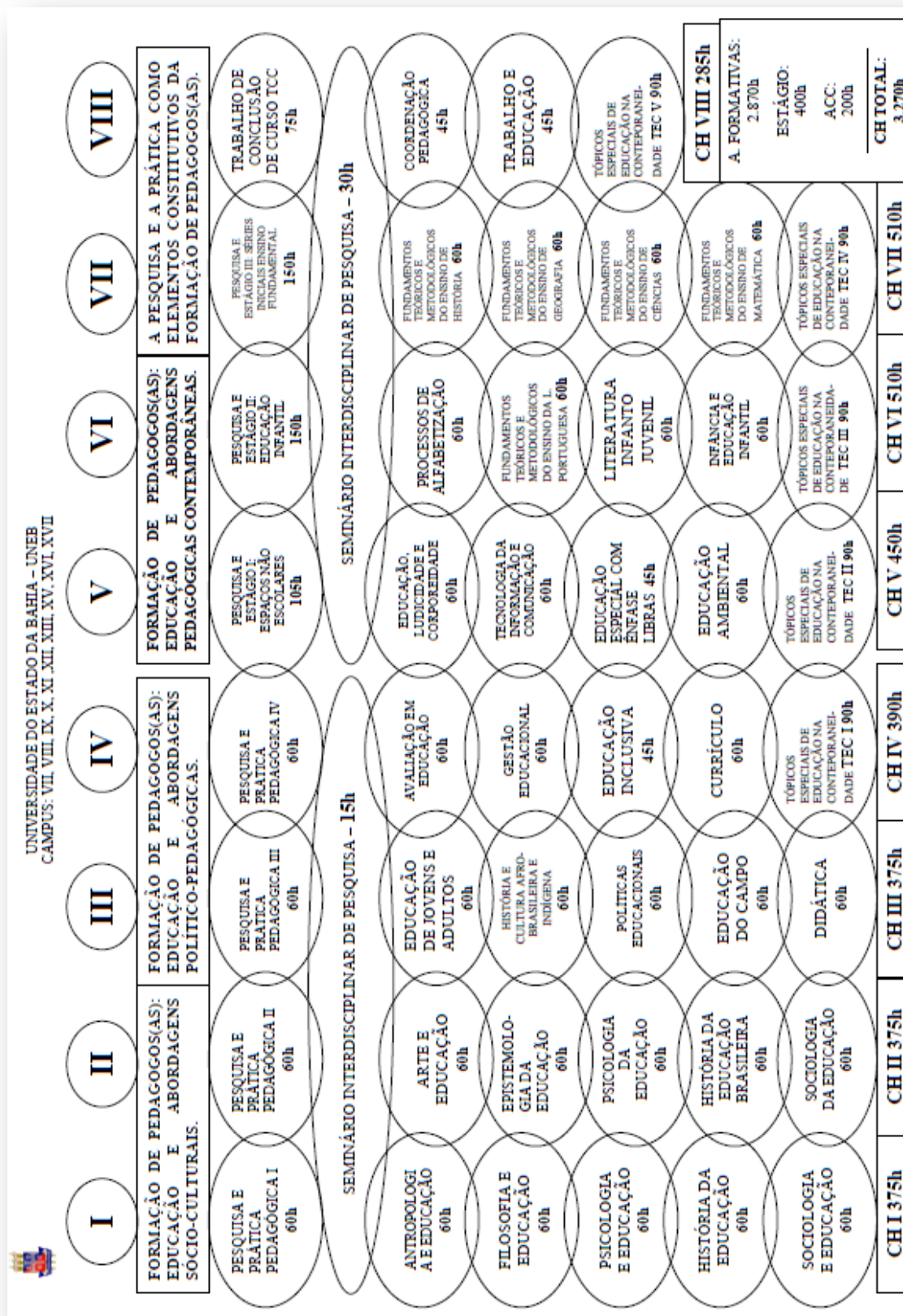
1

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – DCH III
CAMPUS III – JUAZEIRO



FLUXOGRAMA				INTEGRALIZAÇÃO CURRICULAR													
CURSO				CARGA HORÁRIA		TEMPO											
				3.200		MÍNIMO											
						4 ANOS											
PEDAGOGIA DOCÊNCIA E GESTÃO DE PROCESSOS EDUCATIVOS				MÁXIMO													
				7 ANOS													
SOCIOLOGIA E EDUCAÇÃO I CIH - 60	SOCIOLOGIA E EDUCAÇÃO II CIH - 60	EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO CIH - 60	CURRÍCULO CIH - 60	ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA CIH - 60	ARTE E EDUCAÇÃO CIH - 60	EDUCAÇÃO ESPECIAL CIH - 60	CURRÍCULO EM ED. INFANTIL E SÉRIES INICIAIS CIH - 60	CH	CH COM.	COMPONENTES							
ANTROPOLOGIA E EDUCAÇÃO CIH - 60	EPISTEMOLOGIA DA EDUCAÇÃO CIH - 60	EDUCAÇÃO E TÊC. DA INF. E DA COM. CIH - 60	DIDÁTICA CIH - 60	ENSINO DA MATEMÁTICA CIH - 60	PROJETOS EDUCACIONAIS CIH - 60	ORG. DO TRABALHO PED. CIH - 60	PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO CIH - 60	1.800	30 X 60	TÓPICO DE FORMAÇÃO BÁSICA (DISCIPLINAS)							
Filosofia e Educação CIH - 60	Políticas Públicas e Educação CIH - 60	Gestão Educacional CIH - 60	ED. E GESTÃO SOCIO AMBIENTAL CIH - 60	ENSINO DA HISTÓRIA CIH - 60	ALFAB. E LINGÜÍSTICA CIH - 60	EDUCAÇÃO E LUDICIDADE E COOPERIDADE CIH - 60	TCC CIH - 90	360	6 X 60	TÓPICO DE FORMAÇÃO DIVERSIFICADA (DISCIPLINAS)							
Pedagogia e Educação CIH - 60	Psicologia e Educação I CIH - 60	Educação do Campo CIH - 60	Educação de Adultos CIH - 60	ENSINO DA GEOGRAFIA CIH - 60	ALFAB. MATEMÁTICA CIH - 60	LIT. INFANTO JUVENIL CIH - 60	ESTÁGIO IV CIH - 105	300	4 X 75	PPP							
História da Educação CIH - 60	História da Educação Brasileira CIH - 60	Psicologia e Educação II CIH - 60	Fund. da Educação Infantil CIH - 60	ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS CIH - 60	ED. E CULTURA AFRO-BRASILEIRA CIH - 60	TCC CIH - 45	TCC	405	1 X 90 3 X 105	ESTÁGIO							
Pesquisa e Prática Pedag. I CIH - 75	Pesquisa e Prática Pedag. II CIH - 75	Pesquisa e Prática Pedag. III CIH - 75	Pesquisa e Prática Pedag. IV CIH - 75	ESTÁGIO I CIH - 90	ESTÁGIO II CIH - 105	ESTÁGIO III CIH - 105	AACC	135	1 X 45 1 X 90	TCC							
CARGA HORÁRIA TOTAL								3.200									
1º				2º		3º		4º		5º		6º		7º		8º	
375				375		375		375		390		405		390		315	

ANEXO 7 - FLUXOGRAMA UNEB/SENHOR DO BONFIM, PAULO AFONSO, BARREIRAS, TEIXEIRA DE FREITAS, SERRINHA, GUANAMBI, ITABERABA E VALENÇA



ANEXO 8 - RESOLUÇÃO CONSEPE DA UNEB N.º 1069/2009

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB)**
CONSELHO SUPERIOR DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO (CONSEPE)**RESOLUÇÃO Nº. 1069/2009***Publicada no D.O.E. de 26-05-2009, p.16*

Aprova as alterações curriculares do Curso de Pedagogia dos campi VII, VIII, IX, X, XI, XII, XIII, XV, XVI e XVII e das outras providências.

O PRESIDENTE DO CONSELHO SUPERIOR DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO (CONSEPE), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), no uso de suas atribuições legais e regimentais, com fundamento no Art. 15, Inciso VII combinado com o Art. 13, § 4º do Regimento Geral da UNEB, *ad referendum* do Conselho Pleno, e tendo em vista o que consta do Processo nº 0603090063096, após parecer da relatora designada com aprovação,

RESOLVE:

Art. 1º. Aprovar as alterações curriculares para o Curso de Pedagogia nos Departamentos acima indicados.

Art. 2º. As alterações de que trata o artigo precedente referem-se à adequação do referido Curso à legislação vigente, especificamente no tocante a inserção e exclusão de componentes curriculares, modificações de ementas, alteração de sua denominação e de carga horária.

Parágrafo Único- A denominação do curso é Pedagogia e sua carga horária total é de 3.470 (três mil quatrocentos setenta) horas.

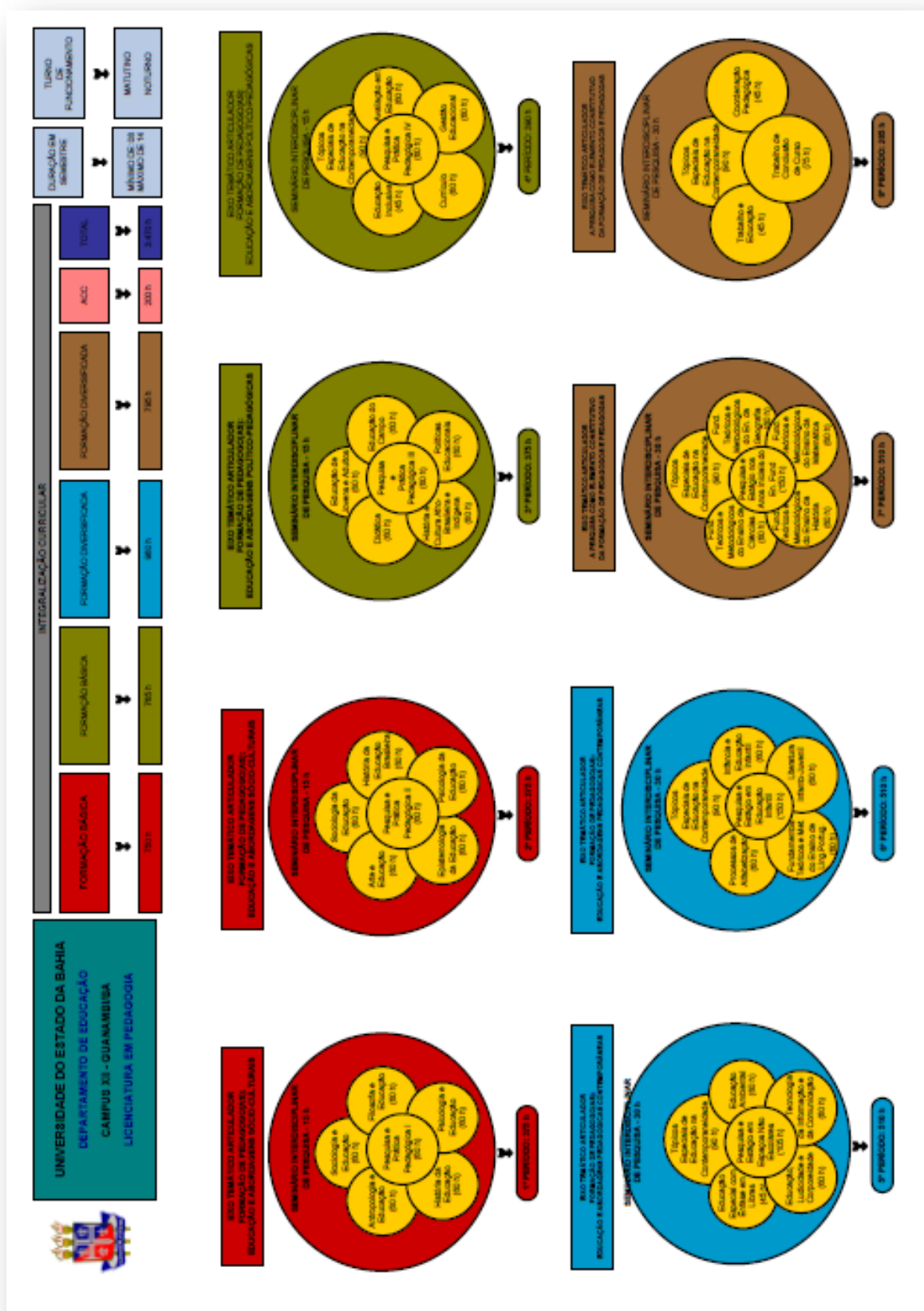
Art. 3º. Determinar que as alterações curriculares constantes deste processo contemplem os alunos ingressos a partir do semestre letivo 2008.1.

Art. 4º. Compete ao Colegiado do Curso proceder às providências necessárias para o funcionamento didático-pedagógico do curso.

Art. 5º. Esta Resolução entra em vigor a partir de sua publicação.

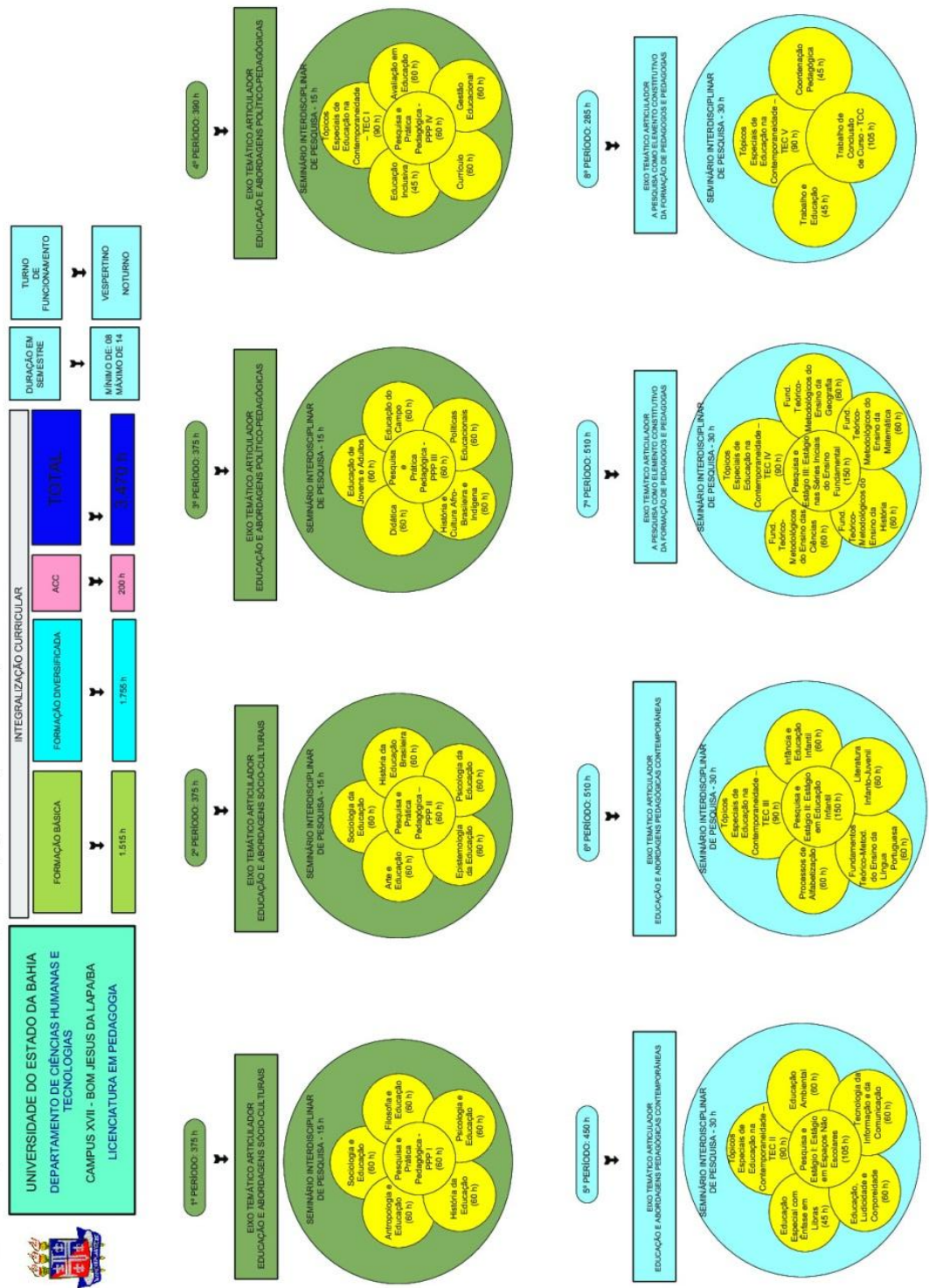
Gabinete da Presidência do CONSEPE, 25 de maio de 2009.

Lourivaldo Valentim da Silva
Presidente do CONSEPE



ANEXO 10 - FLUXOGRAMA UNEB/BOM JESUS DA LAPA

3.4.8. Fluxograma Redimensionado com Ajustes (vigência a partir de 2008)



ANEXO 11 - FLUXOGRAMA UESC/ILHÉUS

FLUXOGRAMA PAC NOVO 2013.1
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA
MARTUTINO NOTURNO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ - UESC
Pré-Reitoria de Graduação - PROGRAD
Secretaria Acadêmica - GESAAC
Departamento de Ciências da Educação
Colégio do Curso de Pedagogia
Duração do Curso: Mínimo 4 anos
Máximo 7 anos

Legenda:
A = Número da ordem
B = Nome da disciplina
C = Departamento
D = Código no Departamento
E = Carga horária
F = Carga horária
G = Pré-requisitos

Diagrama de Fluxo:

```

graph TD
    A1[1] --> A2[2]
    A1 --> A3[3]
    A1 --> A4[4]
    A1 --> A5[5]
    A1 --> A6[6]
    A1 --> A7[7]
    A1 --> A8[8]
    A1 --> A9[9]
    A1 --> A10[10]
    A1 --> A11[11]
    A1 --> A12[12]
    A1 --> A13[13]
    A1 --> A14[14]
    A1 --> A15[15]
    A1 --> A16[16]
    A1 --> A17[17]
    A1 --> A18[18]
    A1 --> A19[19]
    A1 --> A20[20]
    A1 --> A21[21]
    A1 --> A22[22]
    A1 --> A23[23]
    A1 --> A24[24]
    A1 --> A25[25]
    A1 --> A26[26]
    A1 --> A27[27]
    A1 --> A28[28]
    A1 --> A29[29]
    A1 --> A30[30]
    A1 --> A31[31]
    A1 --> A32[32]
    A1 --> A33[33]
    A1 --> A34[34]
    A1 --> A35[35]
    A1 --> A36[36]
    A1 --> A37[37]
    A1 --> A38[38]
    A1 --> A39[39]
    A1 --> A40[40]
    A1 --> A41[41]
    A1 --> A42[42]
    A1 --> A43[43]
    A1 --> A44[44]
    A1 --> A45[45]
    A1 --> A46[46]
    A1 --> A47[47]
    A1 --> A48[48]
    A1 --> A49[49]
    A1 --> A50[50]
    A1 --> A51[51]
    A1 --> A52[52]
    A1 --> A53[53]
    A1 --> A54[54]
    A1 --> A55[55]
    A1 --> A56[56]
    A1 --> A57[57]
    A1 --> A58[58]
    A1 --> A59[59]
    A1 --> A60[60]
    A1 --> A61[61]
    A1 --> A62[62]
    A1 --> A63[63]
    A1 --> A64[64]
    A1 --> A65[65]
    A1 --> A66[66]
    A1 --> A67[67]
    A1 --> A68[68]
    A1 --> A69[69]
    A1 --> A70[70]
    A1 --> A71[71]
    A1 --> A72[72]
    A1 --> A73[73]
    A1 --> A74[74]
    A1 --> A75[75]
    A1 --> A76[76]
    A1 --> A77[77]
    A1 --> A78[78]
    A1 --> A79[79]
    A1 --> A80[80]
    A1 --> A81[81]
    A1 --> A82[82]
    A1 --> A83[83]
    A1 --> A84[84]
    A1 --> A85[85]
    A1 --> A86[86]
    A1 --> A87[87]
    A1 --> A88[88]
    A1 --> A89[89]
    A1 --> A90[90]
    A1 --> A91[91]
    A1 --> A92[92]
    A1 --> A93[93]
    A1 --> A94[94]
    A1 --> A95[95]
    A1 --> A96[96]
    A1 --> A97[97]
    A1 --> A98[98]
    A1 --> A99[99]
    A1 --> A100[100]
    A1 --> A101[101]
    A1 --> A102[102]
    A1 --> A103[103]
    A1 --> A104[104]
    A1 --> A105[105]
    A1 --> A106[106]
    A1 --> A107[107]
    A1 --> A108[108]
    A1 --> A109[109]
    A1 --> A110[110]
    A1 --> A111[111]
    A1 --> A112[112]
    A1 --> A113[113]
    A1 --> A114[114]
    A1 --> A115[115]
    A1 --> A116[116]
    A1 --> A117[117]
    A1 --> A118[118]
    A1 --> A119[119]
    A1 --> A120[120]
    A1 --> A121[121]
    A1 --> A122[122]
    A1 --> A123[123]
    A1 --> A124[124]
    A1 --> A125[125]
    A1 --> A126[126]
    A1 --> A127[127]
    A1 --> A128[128]
    A1 --> A129[129]
    A1 --> A130[130]
    A1 --> A131[131]
    A1 --> A132[132]
    A1 --> A133[133]
    A1 --> A134[134]
    A1 --> A135[135]
    A1 --> A136[136]
    A1 --> A137[137]
    A1 --> A138[138]
    A1 --> A139[139]
    A1 --> A140[140]
    A1 --> A141[141]
    A1 --> A142[142]
    A1 --> A143[143]
    A1 --> A144[144]
    A1 --> A145[145]
    A1 --> A146[146]
    A1 --> A147[147]
    A1 --> A148[148]
    A1 --> A149[149]
    A1 --> A150[150]
    A1 --> A151[151]
    A1 --> A152[152]
    A1 --> A153[153]
    A1 --> A154[154]
    A1 --> A155[155]
    A1 --> A156[156]
    A1 --> A157[157]
    A1 --> A158[158]
    A1 --> A159[159]
    A1 --> A160[160]
    A1 --> A161[161]
    A1 --> A162[162]
    A1 --> A163[163]
    A1 --> A164[164]
    A1 --> A165[165]
    A1 --> A166[166]
    A1 --> A167[167]
    A1 --> A168[168]
    A1 --> A169[169]
    A1 --> A170[170]
    A1 --> A171[171]
    A1 --> A172[172]
    A1 --> A173[173]
    A1 --> A174[174]
    A1 --> A175[175]
    A1 --> A176[176]
    A1 --> A177[177]
    A1 --> A178[178]
    A1 --> A179[179]
    A1 --> A180[180]
    A1 --> A181[181]
    A1 --> A182[182]
    A1 --> A183[183]
    A1 --> A184[184]
    A1 --> A185[185]
    A1 --> A186[186]
    A1 --> A187[187]
    A1 --> A188[188]
    A1 --> A189[189]
    A1 --> A190[190]
    A1 --> A191[191]
    A1 --> A192[192]
    A1 --> A193[193]
    A1 --> A194[194]
    A1 --> A195[195]
    A1 --> A196[196]
    A1 --> A197[197]
    A1 --> A198[198]
    A1 --> A199[199]
    A1 --> A200[200]
    A1 --> A201[201]
    A1 --> A202[202]
    A1 --> A203[203]
    A1 --> A204[204]
    A1 --> A205[205]
    A1 --> A206[206]
    A1 --> A207[207]
    A1 --> A208[208]
    A1 --> A209[209]
    A1 --> A210[210]
    A1 --> A211[211]
    A1 --> A212[212]
    A1 --> A213[213]
    A1 --> A214[214]
    A1 --> A215[215]
    A1 --> A216[216]
    A1 --> A217[217]
    A1 --> A218[218]
    A1 --> A219[219]
    A1 --> A220[220]
    A1 --> A221[221]
    A1 --> A222[222]
    A1 --> A223[223]
    A1 --> A224[224]
    A1 --> A225[225]
    A1 --> A226[226]
    A1 --> A227[227]
    A1 --> A228[228]
    A1 --> A229[229]
    A1 --> A230[230]
    A1 --> A231[231]
    A1 --> A232[232]
    A1 --> A233[233]
    A1 --> A234[234]
    A1 --> A235[235]
    A1 --> A236[236]
    A1 --> A237[237]
    A1 --> A238[238]
    A1 --> A239[239]
    A1 --> A240[24
```

ANEXO 12 - RESOLUÇÃO CONSEPE DA UESC N.º 134/2012

RESOLUÇÃO CONSEPE N.º 134/2012**APROVA O PROJETO ACADÊMICO CURRICULAR DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

A Presidente do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão da UESC – CONSEPE, no uso de suas atribuições, considerando o deliberado na 94ª Reunião Ordinária do CONSEPE, realizada no dia 09 de fevereiro de 2012, com fundamento na Resolução CNE/CP n. 01, de 18 de fevereiro de 2002; Resolução CNE/CP n. 02, de 19 de fevereiro de 2002; Resolução CNE/CP n.º 1, de 15 de maio de 2006; Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, e, na Resolução CONSEPE/UESC nº. 42/2004, que aprova as diretrizes para elaboração do Projeto Acadêmico Curricular dos Cursos de Licenciatura da UESC,

RESOLVE

Art. 1º - Aprovar o Projeto Acadêmico Curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade Estadual de Santa Cruz, parte integrante desta Resolução.

Art. 2º - O curso formará o pedagogo para atuar como docente da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, bem como nas funções de gestor e, ou, coordenador pedagógico em contextos escolares e não escolares.

Art. 3º - De acordo a Resolução do CNE/CP nº. 01/2006, do Plano de Desenvolvimento Institucional da UESC, dos processos de formação de professores, das necessidades da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o currículo do curso de Pedagogia estrutura-se em três núcleos de estudos:

I - Núcleo de Estudos Básicos - estudos dos clássicos e das teorias da educação; concepções e aspectos da educação básica e suas relações



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ – UESC

Campus Prof. Soares Nazari de Andrade – Rodovia Jorge Amado, Km 16

Tel: Reitoria (73) 3680-5311 – Fax: (73) 3689-1128

CEP: 45.063-900 – Ilhéus – Bahia – Brasil

E-mail: reitoria@uesc.br

ANEXO 12 - RESOLUÇÃO CONSEPE DA UESC N.º 134/2012

com as diversas áreas do conhecimento como a Sociologia, Antropologia, Filosofia e Psicologia e com a própria Pedagogia enquanto Ciência da Educação.

II - Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos - estudos que estimulem a aquisição de conhecimentos do contexto e das relações que caracterizam a profissão professor e das práticas educativas da educação básica, de forma a assegurar oportunidades para construção de referenciais e parâmetros que contribuam para a compreensão, análise e interpretação dos processos educativos (docência e gestão) praticados em espaços escolares e não escolares, de modo a qualificar os futuros pedagogos para elaboração e execução de propostas educacionais avançadas e inovadoras.

III - Núcleo de Estudos Integradores - estudos, experiências e vivências voltadas para o enriquecimento do currículo do curso e do processo formativo ocorridos na instituição (participação em projetos de iniciação científica, monitoria, de extensão ou outras atividades relacionadas ao ensino) ou em eventos educacionais, estágios obrigatório e não-obrigatório, atividade voluntária e outro.

Art. 4º - Considerando a estruturação e o objetivo de estudos de cada núcleo, os componentes curriculares serão organizados, de modo articulado, em, quatro eixos de formação, assim denominados:

- I - Epistemologia e Fundamentos da Educação.
- II - Docência, Pesquisa e Práticas Educativas em Espaço Não Escolar.
- III - Estágio Supervisionado e Articulação Curricular (interna e externa).
- IV - Educação, Diversidade Cultural e Inclusão.

Art. 5º - O curso de Licenciatura em Pedagogia ofertará anualmente 80 (oitenta) vagas, sendo 40 (quarenta) vagas para o turno matutino e, 40 (quarenta) vagas para o turno noturno.

Art. 6º - A carga horária total do curso é de 3.800 (três mil e oitocentas horas aula) que equivalem a 3200 horas, destas 200 horas são destinadas às Atividades Acadêmico-Científico-Culturais – AACC, sendo 192 créditos, integralizáveis, no mínimo, em 8 (oito) semestres, e, no máximo, 14 (quatorze) semestres.

Parágrafo Único - Os componentes curriculares detalham-se no mapa curricular abaixo apresentado:



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ – UESC
Campus Prof. Soares Nazari de Andrade – Rodovia Jorge Amado, Km 16
Tel: Rectoria (73) 3660-2311 – Fax: (73) 3669-1128
CEP: 45.063-900 – Ilhéus – Bahia – Brasil
E-mail: reitoria@uesc.br

ANEXO 12 - RESOLUÇÃO CONSEPE DA UESC N.º 134/2012

I SEMESTRE

DISCIPLINAS	Departamento	CARGA HORÁRIA				CH Semanal	CRÉDITOS				Pré-Requisito
		T	P	E	Tot		T	P	E	Tot	
Atividade Integradora Baseada em Problema – AIBP I	DCIE	15	30	00	45	03	01	01	00	02	
História da Pedagogia e das Ideias Pedagógicas	DCIE	60	00	00	60	04	04	00	00	04	
Antropologia e Educação	DFCH	60	00	00	60	04	04	00	00	04	
Filosofia da Educação	DFCH	60	00	00	60	04	04	00	00	04	
Psicologia da Educação	DFCH	60	00	00	60	04	04	00	00	04	
Sociologia	DFCH	60	00	00	60	04	04	00	00	04	
Leitura e Produção de Texto	DUA	60	00	00	60	04	04	00	00	04	
Total de Carga horária e Créditos		375	30	00	405	27	25	01	00	26	

II SEMESTRE

DISCIPLINAS	Departamento	CARGA HORÁRIA				CH Semanal	CRÉDITOS				Pré-Requisito
		T	P	E	Tot		T	P	E	Tot	
Atividade Integradora Baseada em Problema – AIBP II	DCIE	15	30	00	45	03	01	01	00	02	Atividade Integradora Baseada em Problemas I
Didática I	DCIE	20	30	00	60	04	02	01	00	03	
História da Educação	DCIE	60	00	00	60	04	04	00	00	04	
Metodologia da Pesquisa Científica	DFCH	60	00	00	60	04	04	00	00	04	
Teorias do Conhecimento	DFCH	60	00	00	60	04	04	00	00	04	
Sociologia da Educação	DFCH	60	00	00	60	04	04	00	00	04	
Optativa I		45	00	00	45	03	03	00	00	03	
Total de Carga horária e Créditos		330	60	00	390	26	22	02	00	24	



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ – UESC

Campus Prof. Sílvia Nazzari de Andrade – Rodovia Jorge Amado, Km 16
 Tel: Rectoria (73) 3600-5211 – Fax: (73) 3605-1120
 CEP: 42.003-900 – Ilhéus – Bahia – Brasil
 E-mail: reitoria@uesc.br

ANEXO 12 - RESOLUÇÃO CONSEPE DA UESC N.º 134/2012

III SEMESTRE

DISCIPLINAS	Departamento	CARGA HORÁRIA				CH Semanal	CRÉDITOS				Pré-Requisito
		T	P	E	Tot.		T	P	E	Tot.	
Atividade Integradora Baseada em Problema – AIBP III	DCIE	15	30	00	45	03	01	01	00	02	Atividade Integradora Baseada em Problemas II
Alfabetização: teorias e métodos	DCIE	60	00	00	60	04	04	00	00	04	
Didática II	DCIE	30	30	00	60	04	02	01	00	03	Didática I
Educação Infantil	DCIE	60	00	00	60	04	04	00	00	04	
Políticas Públicas e Legislação da Educação I	DCIE	60	00	00	60	04	04	00	00	04	
Metodologia da Pesquisa em Educação	DCIE	30	30	00	60	04	02	01	00	03	Metodologia da Pesquisa Científica
Optativa II		45	00	00	45	03	03	00	00	03	
Total de Carga horária e Créditos		300	90	00	390	26	20	03	00	23	

IV SEMESTRE

DISCIPLINAS	Departamento	CARGA HORÁRIA				CH Semanal	CRÉDITOS				Pré-Requisito
		T	P	E	Tot.		T	P	E	Tot.	
Atividade Integradora Baseada em Problema – AIBP IV	DCIE	15	30	00	45	03	01	01	00	02	Atividade Integradora Baseada em Problemas III
Alfabetização e Letramento	DCIE	30	30	00	60	04	02	01	00	03	Alfabetização: teorias e métodos
Didática III	DCIE	30	30	00	60	04	02	01	00	03	Didática II
Educação Especial e Inclusiva	DCIE	60	00	00	60	04	04	00	00	04	
Educação Infantil: currículo e linguagem	DCIE	30	30	00	60	04	02	01	00	03	Educação Infantil
Políticas Públicas e Legislação da Educação II	DCIE	60	00	00	60	04	04	00	00	04	Políticas Públicas e Legislação da Educação I
Linguística	DIA	30	30	00	60	04	02	01	00	03	
Total de Carga horária e Créditos		255	150	00	405	27	17	05	00	22	



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ – UESC

Campus Prof. Edson Nizal de Andrade – Rodovia Jorge Amado, Km 16

Tel: (75) 3605-5311 – Fax: (75) 3605-1128

CEP: 45.000-000 – Ilhéus – Bahia – Brasil

E-mail: reitoria@uesc.br

ANEXO 12 - RESOLUÇÃO CONSEPE DA UESC N.º 134/2012

V SEMESTRE

DISCIPLINAS	Departamento	CARGA HORÁRIA				CH Semanal	CRÉDITOS				Pré-Requisito
		T		E			T	P	E	Tot.	
		T	P	E	Tot.						
Atividade Integradora Baseada em Problema – AIBP V	DCIE	15	30	00	45	03	01	01	00	02	Atividade Integradora Baseada em Problemas IV
Curriculo	DCIE	60	00	00	60	04	04	00	00	04	
Arte e Educação	DCIE	30	30	00	60	04	02	01	00	03	
Educação em Espaços Não Escolares	DCIE	45	00	00	45	03	03	00	00	03	
Diversidade Cultural e Educação	DCIE	60	00	00	60	04	04	00	00	04	
Estágio Supervisionado I	DCIE	30	00	135	165	11	02	00	03	05	Didática II, Educação Infantil, Educação Infantil: currículo e linguagem
Trabalho de Conclusão de Curso I	DCIE	30	30	00	60	04	02	01	00	03	Metodologia da Pesquisa Científica e Metodologia da Pesquisa em Educação
Total de Carga horária e Créditos		270	90	135	495	33	18	03	03	24	

VI SEMESTRE

DISCIPLINAS	Departamento	CARGA HORÁRIA				CH Semanal	CRÉDITOS				Pré-Requisito
		T		E			T	P	E	Tot.	
		T	P	E	Tot.						
Atividade Integradora Baseada em Problemas – AIBP VI	DCIE	15	30	00	45	03	01	01	00	02	Atividade Integradora Baseada em Problemas V
Ensino de Geografia: conteúdos e metodologia	DCAA	45	30	00	75	05	03	01	00	04	
Ensino de História: conteúdos e metodologia	DFCH	45	30	00	75	05	03	01	00	04	
Ensino de Língua Portuguesa: conteúdos e metodologia	DLA	45	30	00	75	05	03	01	00	04	
Ensino de Matemática: conteúdos e metodologia	DCIE	45	30	00	75	05	03	01	00	04	
Estágio Supervisionado II	DCIE	30	00	90	120	08	02	00	02	04	Didática III
Trabalho de Conclusão de Curso II	DCIE	30	60	00	90	06	02	02	00	04	Metodologia da Pesquisa Científica, Metodologia da Pesquisa em Educação e Trabalho de Conclusão de Curso I
Total de Carga horária e Créditos		255	210	90	555	37	17	07	02	26	



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ - UESC

Campus Prof. Luciano Nazari de Andrade – Rodovia Jorge Amado, Km 16
 Tel: Baboia (73) 3000-0311 – Fax: (73) 3000-1120
 CEP: 45.000-000 – Ilhéus – Bahia – Brasil
 E-mail: reitoria@uesc.br

ANEXO 12 - RESOLUÇÃO CONSEPE DA UESC N.º 134/2012

VII SEMESTRE

DISCIPLINAS	Departamento	CARGA HORÁRIA				CH Semanal	CRÉDITOS				Pré-Requisito
		T	P	E	Tot.		T	P	E	Tot.	
Atividade Integradora Baseada em Problema – AIBP VIII	DCIE	15	30	00	45	03	01	01	00	02	Atividade Integradora Baseada em Problemas VII
Educação de Jovens e Adultos	DCIE	30	30	00	60	04	02	01	00	03	
Gestão da Educação	DCIE	60	00	00	60	04	04	00	00	04	Políticas Públicas e Legislação da Educação II
Ensino de Ciências: Conteúdos e Metodologia	DCIE	45	30	00	75	05	03	01	00	04	
Optativa III		45	00	00	45	03	03	00	00	03	
Etário Supervisionado III	DCIE	30	00	135	165	11	02	00	03	05	Didática III, Alfabetização: teorias e métodos, Ensino de Língua Portuguesa: conteúdos e metodologia; Ensino de Matemática: conteúdos e metodologia; Ensino de História: conteúdos e metodologia; Ensino de Geografia: conteúdos e metodologia
Trabalho de Conclusão de Curso III	DCIE	30	60	00	90	06	02	02	00	04	Metodologia da Pesquisa Científica, Metodologia da Pesquisa em Educação e Trabalho de Conclusão de Curso II
Total de Carga horária e Créditos		255	150	135	540	36	17	05	03	25	

VIII SEMESTRE

DISCIPLINAS	Departamento	CARGA HORÁRIA				CH Semanal	CRÉDITOS				Pré-Requisito
		T	P	E	Tot.		T	P	E	Tot.	
Educação e Tecnologia	DCIE	30	30	00	60	04	02	01	00	03	
Educação de Jovens e Adultos: Aprendizagem e Desenvolvimento	DCIE	30	30	00	60	04	02	01	00	03	
Optativa IV		45	00	00	45	03	03	00	00	03	



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ – UESC

Campus Prof. Edson Luiz de Almeida – Rodovia Jorge Amado, Km 16

Tel: 071/3605-0311 – Fax: 071/3605-0130

CEP: 45000-000 – Ilhéus – Bahia – Brasil

E-mail: reitoria@uesc.br

ANEXO 12 - RESOLUÇÃO CONSEPE DA UESC N.º 134/2012

Optativa V		45	00	00	45	03	00	00	03		
Língua Brasileira de Sinais	DLA	30	30	00	60	04	02	01	00	03	
Educação do Campo	DCIE	30	30	00	60	04	02	01	00	03	
Trabalho de Conclusão de Curso IV	DCIE	30	60	00	90	06	02	02	00	04	Metodologia da Pesquisa Científica, Metodologia da Pesquisa em Educação e Trabalho de Conclusão de Curso III.
Total de Carga horária e Créditos		240	180	00	420	28	16	06	00	22	
Atividades Complementares											
Atividades Acadêmico-Científico-Culturais – AAC						Créditos				C/H Total	
						00				200	

Total de Carga Horária: 3800h.

Total de Créditos: 192 Cr.

Art. 7º - Para integralização curricular o aluno deverá cursar, no mínimo, 225 (duzentos e vinte e cinco) horas das disciplinas optativas elencadas no mapa curricular abaixo apresentado:



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ – UESC

Campus Prof. Sotero Hezari de Andrade – Rodovia Jorge Amado, Km 16
 Tel: Baboia (73) 3600-0311 – Fax: (73) 3604-1126
 CEP: 45.000-000 – Ilhéus – Bahia – Brasil
 E-mail: reitoria@uesc.br

ANEXO 12 - RESOLUÇÃO CONSEPE DA UESC N.º 134/2012

COMPONENTES CURRICULARES OPTATIVOS

EIXO I - Epistemologia e Fundamentos da Educação											
DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA				CREDITOS				Nat	DEPARTAMENTO	
	T	P	E	Total	T	P	E	Total			
Educação, Cultura e Meio Ambiente	45	00	00	45	03	00	00	03	OP	DCIE	
Financiamento da Educação	45	00	00	45	03	00	00	03	OP	DCIE	
Fundamentos da Biologia para Educação	45	00	00	45	03	00	00	03	OP	DCB	
Ética e Educação	45	00	00	45	03	00	00	03	OP	DFCH	
Formação, Trabalho e Condição Docente	45	00	00	45	03	00	00	03	OP	DCIE	
Psicologia Social	45	00	00	45	03	00	00	03	OP	DFCH	
Psicologia e Desenvolvimento Humano	45	00	00	45	03	00	00	03	OP	DFCH	
Psicologia da Aprendizagem	45	00	00	45	03	00	00	03	OP	DFCH	
Direitos da Criança e do Adolescente	45	00	00	45	03	00	00	03	OP	DCJUR	
Educação, Cidadania e Direitos Humanos	45	00	00	45	03	00	00	03	OP	DCIE	
Educação e Culturas Juvenis	45	00	00	45	03	00	00	03	OP	DCIE	
Epistemologia da Educação Popular	45	00	00	45	03	00	00	03	OP	DCIE	



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ - UESC

Campus Prof. Breno Nazari de Andrade - Rodovia Jorge Amado, Km 16
 Tel: Rectoria (75) 3600-0311 - Fax: (75) 3600-1120
 CEP: 45.000-000 - Ilhéus - Bahia - Brasil
 E-mail: reitoria@uesc.br

ANEXO 12 - RESOLUÇÃO CONSEPE DA UESC N.º 134/2012

EIXO II – Docência, Pesquisa e Práticas Educativas em Espaço Escolar e Não Escolar											
DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA				CRÉDITOS				Nat	DEPARTAMENTO	
	T	P	E	Total	T	P	E	Total			
Alfabetização Cartográfica	45	00	00	45	03	00	00	03	OP	DCAA	
Alfabetização e Consciência Fonológica	45	00	00	45	03	00	00	03	OP	DCIE	
Psicogênese da Língua Escrita	45	00	00	45	03	00	00	03	OP	DCIE	
Matemática	45	00	00	45	03	00	00	03	OP	DCET	
Educação em Ciclos de Formação Humana e de Aprendizagem	45	00	00	45	03	00	00	03	OP	DCIE	
Literatura Infanto-juvenil	45	00	00	45	03	00	00	03	OP	DLA	
Educação Musical	45	00	00	45	03	00	00	03	OP	DCIE	
Artes e Evolução do Desenho Infantil	45	00	00	45	03	00	00	03	OP	DCIE	
Avaliação da Aprendizagem	45	00	00	45	03	00	00	03	OP	DCIE	
Educação Infantil: Linguagem Lógico – Matemática	45	00	00	45	03	00	00	03	OP	DCIE	
Educação, Corpo e Movimento	45	00	00	45	03	00	00	03	OP	DCSAU	
Educação Infantil: Linguagem Oral e Escrita	45	00	00	45	03	00	00	03	OP	DCIE	
Educação Infantil: Natureza e Sociedade	45	00	00	45	03	00	00	03	OP	DCIE	
Ludicidade	45	00	00	45	03	00	00	03	OP	DCIE	
Alfabetização de Jovens e Adultos	45	00	00	45	03	00	00	03	OP	DCIE	
Ensino de Ciências na EJA: conteúdos e metodologia	45	00	00	45	03	00	00	03	OP	DCIE	
Educação de Jovens e Adultos Privados de Liberdade	45	00	00	45	03	00	00	03	OP	DCIE	



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ – UESC

Corpo Prof. Euzene Nazari de Andrade – Rodovia Jorge Amado, Km 16
 Tel: Fonecel (73) 3003-5311 – Fax: (73) 3083-5126
 CEP: 45.005-900 – Ilhéus – Bahia – Brasil
 E-mail: reitoria@uesc.br

ANEXO 12 - RESOLUÇÃO CONSEPE DA UESC N.º 134/2012

DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA				CRÉDITOS				Nat	DEPARTAMENTO
	T	P	E	Total	T	P	E	Total		
Ensino de Matemática na EJA: conteúdos e metodologia	45	00	00	45	03	00	00	03	OP	DCIE
Ensino de História na EJA: conteúdos e metodologia	45	00	00	45	03	00	00	03	OP	DFCH
Ensino de Língua Portuguesa na EJA: conteúdos e metodologia	45	00	00	45	03	00	00	03	OP	DLA
Ensino de Geografia na EJA: conteúdos e metodologia	45	00	00	45	03	00	00	03	OP	DCAA
Pesquisa em Educação I	45	00	00	45	03	00	00	03	OP	DCIE
Pesquisa em Educação II	45	00	00	45	03	00	00	03	OP	DCIE
Pesquisa em Educação III	45	00	00	45	03	00	00	03	OP	DCIE
Pesquisa em Educação IV	45	00	00	45	03	00	00	03	OP	DCIE
Pesquisa em Educação V	45	00	00	45	03	00	00	03	OP	DCIE
Pesquisa em Educação VI	45	00	00	45	03	00	00	03	OP	DCIE

EIXO III – Estágio Supervisionado e Articulação Curricular										
DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA				CRÉDITOS				Nat	DEPARTAMENTO
	T	P	E	Total	T	P	E	Total		
Tópicos Especiais de Educação I	45	00	00	45	03	00	00	03	OP	DCIE
Tópicos Especiais de Educação II	45	00	00	45	03	00	00	03	OP	DCIE
Tópicos Especiais de Educação III	45	00	00	45	03	00	00	03	OP	DCIE
Tópicos Especiais de Educação IV	45	00	00	45	03	00	00	03	OP	DCIE
Tópicos Especiais de Educação V	45	00	00	45	03	00	00	03	OP	DCIE
Tópicos Especiais de Educação VI	45	00	00	45	03	00	00	03	OP	DCIE



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ – UESC

Campus Prof. Carlos Nazari de Andrade – Rodovia Jorge Amado, Km 18
 Tel: Baboia (73) 3000-0311 – Fax: (73) 3000-1120
 CEP: 45.000-000 – Ilhéus – Bahia – Brasil
 E-mail: reitoria@uesc.br

ANEXO 12 - RESOLUÇÃO CONSEPE DA UESC N.º 134/2012

IV – Educação, Diversidade Cultural e Inclusão										
DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA				CRÉDITOS				Nat	DEPARTAMENTO
	T	P	E	Total	T	P	E	Total		
Atendimento Educacional a Pessoas com Deficiência	45	00	00	45	03	00	00	03	OP	DCIE
BRAILLE	45	00	00	45	03	00	00	03	OP	DCIE
Educação em Classes Multisseriadas	45	00	00	45	03	00	00	03	OP	DCIE
Educação Quilombola	45	00	00	45	03	00	00	03	OP	DCIE
Educação Indígena	45	00	00	45	03	00	00	03	OP	DFCH
Etnologia dos Povos Indígenas	45	00	00	45	03	00	00	03	OP	DFCH
Gênero, Sexualidade e Educação	45	00	00	45	03	00	00	03	OP	DCIE
História e Cultura Afro-brasileira	45	00	00	45	03	00	00	03	OP	DCIE
Movimentos Sociais e Educação	45	00	00	45	03	00	00	03	OP	DCIE
Educação e Relações Etnorraciais	45	00	00	45	03	00	00	03	OP	DCIE



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ – UESC

Campus Prof. Sotero Nuzari de Andrade – Rodovia Jorge Amado, Km 18

Tel: Bahia (73) 3000-0111 – Fax: (73) 3000-6120

CEP: 45.000-000 – Ilhéus – Bahia – Brasil

E-mail: reitoria@uesc.br

ANEXO 12 - RESOLUÇÃO CONSEPE DA UESC N.º 134/2012

Total de Créditos e Carga Horária das Disciplinas (Obrigatórias e Optativas)

Semestre	CRÉDITOS					CARGA HORÁRIA					C/H Semestral h.a
	Teóricos	Práticos	Estágio	Total		Teóricos	Práticos	Estágio	Total		
Primeiro	25	01	00	26		375	30	00	405		405
Segundo	22	02	00	24		330	60	00	390		390
Terceiro	20	03	00	23		300	90	00	390		390
Quarto	17	05	00	22		255	150	00	405		405
Quinto	18	03	03	24		270	90	135	495		495
Sexto	17	07	02	26		255	210	90	555		555
Sétimo	17	05	03	25		255	150	135	540		540
Oitavo	16	06	00	22		240	180	00	420		420
Total de Créditos e Carga Horária	152	32	08	192		2280	960	360	3600		3600

Atividades Acadêmico-Científico-Culturais - AACC

Atividades Complementares		Créditos	C/H Total
Atividades Acadêmico-Científico-Culturais – AACC		00	200
Resumo Curricular			
Atividades Complementares – AACC			C/H
Carga horária teórica			200h
Carga horária prática			2280
Estágio Supervisionado			960
			360
Carga Horária Total			3800h a/3200h



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ - UESC

Campus Pq2, Rodovia Nacional de Aracaju - Rodovia Jorge Amado, Km 18
 Tel: Baboia (73) 3005-5311 - Fax: (73) 3005-1126
 CEP: 42.003-900 - Ilhéus - Bahia - Brasil
 E-mail: reitoria@uesc.br

ANEXO 12 - RESOLUÇÃO CONSEPE DA UESC N.º 134/2012

Art. 8º - Para cumprimento da carga horária das Atividades Acadêmico Científico – Culturais - AACC, o estudante deverá realizar, ao longo do curso, um mínimo de 200 (duzentas) horas, conforme quadro de aproveitamento a seguir:

Quadro 1 – Quadro de aproveitamento das Atividades Acadêmico - Científico – Culturais - AACC

Atividades	Formas de participação	CH atividade Mínima	CH Máxima
Participação em congressos, seminários, encontros, simpósios, oficina, dentre outros eventos similares na área de Ciências Humanas	Ouvinte	CH constante no certificado	60h
	Apresentação de Comunicação Oral / ministrante de oficina.	20h	60h
	Apresentação de painéis ou pôsteres.	10h	20h
	Monitor	20h	60h
	Membro da comissão organizadora	20h	40h
Estágio curricular não-obrigatório na área de Ciências da Educação	Bolsista ou voluntário	20h por Contrato	40h
Participação em projetos (extensão, pesquisa e ensino)	Bolsista	40h por ano	80h
	Voluntário	20h por ano	60h
Publicações	Autoria ou co-autoria em artigos ou ensaios	40h por publicação	40h
	Autoria de resenha publicada em revista/periódica indexada	10h por publicação	10h
	Publicações em jornais, boletins informativos on line.	5h por publicação	20h
Participação em atividades artístico-culturais	Ator/cantor/pintor	8h por atividade	20h
	Coordenador	5h por atividade	10h
Atividades extra-curriculares	Integrante de comissão ou representante discente	8h por cada uma	08h
	Disciplina eletiva	20h p/ cada disciplina cursada com no mínimo 45h	60h
Carga horária mínima exigida			200h

§ 1º As Atividades Acadêmico-Científico-Culturais (AACC) devem ser entregues ao Colegiado, em forma de Memorial Descritivo, devidamente comprovado, em data a ser estabelecida pela coordenação do Colegiado, 25 (vinte e cinco) dias, no mínimo, antes da data limite estabelecida no calendário



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ – UESC
 Campus Prof. Soares Nazari de Andrade – Rodovia Jorge Amado, Km 16
 Tel: Reitoria (73) 3660-5311 – Fax: (73) 3660-1126
 CEP: 45.063-900 – Itaju – Bahia – Brasil
 E-mail: reitoria@uesc.br

ANEXO 12 - RESOLUÇÃO CONSEPE DA UESC N.º 134/2012

acadêmico da UESC; O Memorial deverá ser apresentado na norma culta e com a formatação padrão para apresentação de trabalhos e relatórios acadêmicos.

§ 2º A participação nos eventos deverá ser comprovada mediante atestado ou certificado de participação.

Art. 9º - O Estágio Supervisionado do curso de Licenciatura em Pedagogia será realizado em consonância com as concepções e orientações normativas constantes no Projeto Acadêmico do Curso e demais normas vigentes.

Art. 10 - O Trabalho de Conclusão de Cursos – TCC é uma atividade curricular obrigatória, integrante do currículo do Curso de Licenciatura em Pedagogia, que tem por objetivo proporcionar ao estudante experiência em pesquisa, necessária ao desempenho profissional e acadêmico, conforme normas constantes no Projeto Acadêmico Curricular do Curso e, obedecerá a regulamentação específica.

Art. 11 - O Projeto Acadêmico Curricular do Curso de Pedagogia será implantado e implementado a partir de 2013.1.

I - O estudante que retornar ao curso e que não tenha atingido 50% ou mais da carga horária do currículo ao qual esteja vinculado, migrará obrigatoriamente para o currículo aprovado por esta Resolução.

II - O estudante oriundo de transferência externa ou portador de diploma será vinculado à matriz curricular aprovada por esta Resolução.

III - Os discentes que tenham cursado mais de 50% da carga horária do currículo em vigência e queiram migrar para o currículo aprovado por esta Resolução, deverão requerer, via protocolo, ao Colegiado do curso. Realizada a migração esta não é reversível.

Art. 12 - A migração referida no inciso III do artigo anterior far-se-á mediante aproveitamento das disciplinas cursadas com aprovação, de acordo com o quadro de equivalência curricular a seguir:

Quadro 2 – Equivalência de Disciplinas do Currículo Vigente para o Currículo Aprovado

DISCIPLINAS CURRÍCULO VIGENTE					DISCIPLINAS DO CURRÍCULO PAC aprovado pelo CONSEPE em 09/12 /2012			
Sem.	Cod.	Disciplina	CR. T.P.E	C/H	Sem.	Disciplina	CR. T.P.E	C/H
1ª	FCH064	Sociologia Geral	2.1.0	60	1ª	Sociologia	4.0.0	60
1ª	FCH066	Fundamentos de Filosofia	2.1.0	60	2ª	Optativa I Ética e Educação	4.0.0	60
1ª	CIE100	História da Educação I	2.1.0	60	1ª	História da Pedagogia e das Ideias Pedagógicas	4.0.0	60
1ª	FCH070	Psicologia Geral	3.0.0	45		Psicologia da Educação	4.0.0	60



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ – UESC

Campus Prof. Soares Nazari de Andrade – Rodovia Jorge Amado, Km 18

Tel: Reitoria (73) 3680-5311 – Fax: (73) 3689-1126

CEP: 45.063-900 – Ilhéus – Bahia – Brasil

E-mail: reitoria@uesc.br

ANEXO 12 - RESOLUÇÃO CONSEPE DA UESC N.º 134/2012

1ª	CIB001	Biologia Aplicada a Educação	2.1.0	60		Optativa II Fundamentos da Biologia para Educação	4.0.0	60
1ª	FCH069	Antropologia Cultural	2.1.0	60	1ª	Antropologia da Educação	4.0.0	60
2ª	FCH065	Sociologia da Educação	2.1.0	60	2ª	Sociologia da Educação	4.0.0	60
2ª	FCH067	Filosofia da Educação I	2.1.0	60	1ª	Filosofia da Educação	4.0.0	60
2ª	CIE101	História da Educação II	2.1.0	60	2ª	História da Educação	4.0.0	60
2ª	FCH071	Psicologia da Educação – Desenvolvimento	2.1.0	60	1ª	Optativa III Psicologia e Desenvolvimento Humano	4.0.0	60
2ª	CIE102	Política Educacional e Estrutura do Ensino I	2.1.0	60	3ª	Políticas Públicas e Legislação da Educação I	4.0.0	60
2ª	FCH074	Iniciação à Pesquisa e Prática da Educação I	1.1.0	45	2ª	Metodologia da Pesquisa Científica	4.0.0	60
3ª	CIE104	Didática I	2.1.0	60	2ª	Didática I	4.0.0	60
3ª	FCH068	Filosofia da Educação II	2.1.0	60	2ª	Teorias do Conhecimento	4.0.0	60
3ª	FCH073	Psicologia Social	2.1.0	60		Optativa IV	4.0.0	60
3ª	FCH072	Psicologia da Educação II – Aprendizagem	2.1.0	60		Optativa V Psicologia da Aprendizagem	4.0.0	60
3ª	CIE103	Política Educacional e Estrutura do Ensino II	2.1.0	60	4ª	Políticas Públicas e Legislação da Educação II	4.0.0	60
3ª	FCH075	Iniciação à Pesquisa e Prática da Educação II	1.1.0	45	3ª	Metodologia da Pesquisa em Educação	4.0.0	60
4ª	CIE105	Didática II	2.1.0	60	3ª	Didática II	4.0.0	60
4ª	LTA091	Fundamentos e Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa	3.1.0	75	6ª	Ensino da Língua Portuguesa: Conteúdos e Metodologia	4.0.0	60
4ª	LTA090	Linguística	1.1.0	45	4ª	Linguística	4.0.0	60
4ª	CIE200	Arte e Educação	2.1.0	60	8ª	Arte e Educação	4.0.0	60
4ª	CIE106	Currículo	2.1.0	60	5ª	Currículo	4.0.0	60
4ª	CIE007	Tecnologias Educacionais	1.1.0	45	8ª	Educação e Tecnologias	4.0.0	60
5ª	CIE201	Fundamentos e Metodologia do Ensino de Matemática	3.1.0	75	6ª	Ensino de Matemática: Conteúdos e Metodologia	4.0.0	60
5ª	FCH076	Fundamentos e Metodologia do Ensino de História	1.1.0	45	6ª	Ensino de História: Conteúdos e Metodologia	4.0.0	60
5ª	CIE109	Educação Infantil	2.1.0	60	3ª	Educação infantil	4.0.0	60
5ª	CIE108	Organização do Trabalho Escolar	2.1.0	60	8ª	Coordenação do Trabalho Pedagógico	4.0.0	60
5ª	FCH077	Movimentos Sociais e Educação	2.1.0	60		Optativa	4.0.0	60
6ª	CIE202	Fundamentos e Metodologia do Ensino de Ciências Biológicas e Físicas	3.1.0	75	6ª	Ciências: Conteúdos e Metodologia	4.0.0	60
6ª	CAA001	Fundamentos e Metodologia do Ensino de Geografia	1.1.0	45	6ª	Ensino de Geografia: Conteúdos e Metodologia	4.0.0	60
6ª	CIE203	Estágio Supervisionado em Educação Infantil	0.0.3	135	5ª	Estágio Supervisionado I	2.0.3	165
6ª	CIE110	Alfabetização	2.1.0	60	3ª	Alfabetização: Teoria e Métodos	4.0.0	60
6ª	CIE198	Educação Inclusiva	3.1.0	60	4ª	Educação Especial e Inclusiva	4.0.0	60



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ – UESC

Campus Prof. Soane Nazaré de Andrade – Rodovia Jorge Amado, Km 16

Tel: Reitoria (73) 3690-6311 – Fax: (73) 3699-1126

CEP: 45.062-900 – Ilhéus – Bahia – Brasil

E-mail: reitoria@uesc.br

ANEXO 12 - RESOLUÇÃO CONSEPE DA UESC N.º 134/2012

7ª	CIE204	Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental – 1ª a 4ª Series	0.0.4	180	7ª	Estágio Supervisionado II	2.0.3	165
7ª	CIE115	Organização dos Espaços Escolares	2.1.0	60	4ª	Didática III	4.0.0	60
7ª	CIE118	Tópicos Especiais de Educação de Jovens e Adultos	2.1.0	60	7ª	Educação de Jovens e Adultos	4.0.0	60
7ª	FCH081	Psicologia Cognitiva	2.1.0	60		Optativa V Psicologia da Aprendizagem		
8ª	CIE113	Estágio Supervisionado nas Matérias Pedagógicas	0.0.2	90	7ª	Estágio Supervisionado III	2.0.2	120
8ª	CIE078	Planejamento, Execução e Avaliação de Projetos	2.1.0	60	4ª	Didática III	4.0.0	60
8ª	CIE114	Gestão da Educação	2.1.0	60	7ª	Gestão da Educação	4.0.0	60
8ª	CIE079	Educação Matemática para Jovens e Adultos – OPTATIVA	2.1.0	60		Optativa - Ensino de Matemática na EJA	4.0.0	60
8ª	CIE117	Alfabetização, Leitura e Escrita – OPTATIVA	2.1.0	60		Optativa - Alfabetização de Jovens e Adultos	4.0.0	60
8ª	CIE120	Novas Tecnologias e Implicações para a Organização do Trabalho Escolar – OPTATIVA	2.1.0	60	8ª	Educação e Tecnologias	4.0.0	60
8ª	CIE124	Cultura, Tecnologia e Educação – OPTATIVA	2.1.0	60	8ª	Educação e Tecnologias	4.0.0	60

Art. 13 - Os casos omissos serão resolvidos pelo Colegiado do Curso de Pedagogia, de acordo com o Estatuto e Regimento Geral da UESC.

Art. 14 – Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Campus Prof. Soane Nazaré de Andrade, em 17 de dezembro de 2012

ADÉLIA MARIA CARVALHO DE MELO PINHEIRO
PRESIDENTE



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ – UESC

Campus Prof. Soane Nazaré de Andrade – Rodovia Jorge Amado, Km 18
Tel: Reitoria (73) 3660-0311 – Fax: (73) 3660-1126
CEP: 45.062-900 – Ilhéus – Bahia – Brasil
E-mail: reitoria@uesc.br