



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

7200 - Trabalho Completo - 14a Reunião da ANPEd – Sudeste (2020)

ISSN: 2595-7945

GT 19 - Educação Matemática

ATIVIDADES ACADÊMICO-CIENTÍFICO-CULTURAIS NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA DA UNESP: ESPAÇO DO CURRÍCULO EM HOMOLOGIA COM AS PRÁTICAS DOS MATEMÁTICOS

Vânia Cristina da Silva Rodrigues - UFTM - UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO

ATIVIDADES ACADÊMICO-CIENTÍFICO-CULTURAIS NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA DA UNESP: ESPAÇO DO CURRÍCULO EM HOMOLOGIA COM AS PRÁTICAS DOS MATEMÁTICOS

O presente trabalho tem como referência uma pesquisa que analisou as horas obrigatórias destinadas a componente curricular Atividades Acadêmico-Científico-Culturais (AACC) nos seis cursos de Licenciatura em Matemática da UNESP. Os documentos de pesquisa foram constituídos por um questionário aplicado a 219 egressos dos cursos analisados, além dos projetos pedagógicos e das normas/regulamentos das AACC de cada curso.

Com carga horária mínima de 200 horas, as AACC são um espaço aberto do currículo das licenciaturas, organizado, por cada curso, em um conjunto de atividades que poderão ser escolhidas e desenvolvidas pelos alunos durante o seu percurso de formação. Segundo as diretrizes para formação de professores (BRASIL, 2002) as AACC têm o intuito de assegurar a introdução no currículo de novos elementos teórico-práticos, além de promover a ampliação da formação cultural dos licenciandos.

Ao tomarmos a formação de professores de matemática como terreno de investigação, nosso objetivo passa a ser apresentar interpretações para o desenvolvimento das AACC segundo o referencial teórico-metodológico de Pierre Bourdieu (1931-2002), principalmente dos conceitos de campo e *habitus*. A que interesses a inserção destas atividades tem servido? Seriam essas atividades capazes de promover a ampliação da formação cultural almejada nos documentos da política pública?

A inserção das AACC nos cursos de licenciatura estão em consonância com as pesquisas referentes a formação de professores, como as de Gatti (2009), Fiorentini et al. (2002), Tardif (2007) e Imbernón (2006), que apontam a importância e a necessidade de abarcar outros conhecimentos, além dos específicos. Além disso, assumimos, tal qual Moreira, Curi e Vianna (2005) que a profissão do professor de matemática é distinta da profissão de matemático, o que justifica a presente discussão.

Neste trabalho, a exemplo de Farias e Vilela (2019), tomamos a matemática como um *campo* social específico, no qual os autores consideram como polo de disputa deste campo, a

matemática acadêmica, praticada por matemáticos, e a matemática escolar, praticada por professores e voltada para ensino (MOREIRA, 2004). O campo pressupõe a interação entre os agentes, com sua história de vida e seu dispositivo cognitivo, que por sua vez orienta visões de mundo, preferências e gostos. Assim, “[...] as relações sociais são depositadas dentro de corpos individuais, na forma de esquemas mentais de percepção e apreciação (cuja articulação, em camadas, compõe o *habitus*), através dos quais nós experimentamos internamente e construímos ativamente o mundo vivido” (BOURDIEU, 1980, p. 29). Esse conceito possibilita entender que na matemática engendra-se uma disputa de legitimação e acumulação de *capital* e de autoridade científica (prestígio, reconhecimento, celebridade etc.). Haveria, entre esses pontos de vista opostos, uma disputa para definir, no caso específico em análise, um currículo para a formação do professor da educação básica.

As análises indicam que a formação cultural proposta pelas Diretrizes Curriculares continua deficitária, ou seja, não se realiza. Esse fato é corroborado, pelo tipo de atividades que os alunos, dos cursos analisados, optaram por validar como AACC. Em torno de 91,5% dos egressos concentraram o cumprimento das AACC em atividades acadêmicas como a participação em palestras, congressos, conferências, minicursos (43,4%) e nas semanas acadêmica dos cursos (48,0%). A terceira atividade mais realizada pelos egressos tratava-se da participação na organização de eventos científicos (37,0%) seguida das atividades de Iniciação Científica (36,5%) na área de matemática.

As estratégias identificadas a partir das AACC realizadas pelos egressos se destacam pela busca no cumprimento de atividades que possam garantir: obtenção do capital valorizado pelo campo (publicações em revista indexadas, participação em eventos), a opção por atividades que reproduzem práticas específicas do *campo* da matemática (Iniciação Científica, Olimpíada de Matemática, Programa de Educação Tutorial - PET de matemática etc.) que geram lucro no mercado acadêmico e incorporação do *habitus* esperado pelo curso/universidade. Desse ponto de vista, as AACC são tomadas de forma não consciente, como um espaço do currículo de recrutamento de possíveis novos agentes, atraindo-os para defesa de uma causa, qual seja: da legitimidade e da superioridade, na hierarquia de valores do *campo*, da matemática e de seus praticantes.

Além disso, o interesse pelo recrutamento para os quadros profissionais, no caso o do matemático, reflete um tipo de ação, nesse caso, de inculcação que pretende prover o *campo* da matemática com os sujeitos mais bem preparados e que adquiram de antemão alguns indícios do *habitus* matemático para atuar no *campo*. As AACC se constituem nesses cursos em um espaço no qual os aspirantes a pretendentes (os alunos dos cursos) são ajustados segundo um modelo de professor concebido pelos matemáticos. Esse ajustamento se opera porque a correspondência entre as características sociais dos professores destes cursos e dos estudantes está na origem de toda uma série de efeitos estratégicos não desejados e semi-inconscientes (BOURDIEU, 2013). O que acontece, segundo Bourdieu (2013, p. 99), é uma “orquestração sem o chefe da orquestra”. O processo de identificação e/ou homologia é inconsciente, não é desejado nem calculado.

A investigação sociológica, realizada mediante as noções de *campo* e *habitus*, permitiu identificar o efeito na escolha das AACC realizadas pela maioria dos estudantes dos cursos analisados. Nesse sentido, essas atividades seriam dentre os vários componentes curriculares mais um mecanismo que consagra a cultura da matemática acadêmica, no âmbito desses cursos.

Palavras-chave: Atividades Acadêmico-Científico-Culturais. Formação Cultural. Sociologia de Bourdieu. Campo da matemática.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. *Questions de sociologie*. Paris: Minuit, 1980.

BOURDIEU, Pierre. *A distinção: crítica social do julgamento*. 2. ed. Porto Alegre: Zouk, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP 1/2002*, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <<http://mec.gov.br>>. Acesso em: 13 jul. 2020.

FARIAS, José Vilani; VILELA, Denise Silva. Desenhando o campo da matemática: Aplicação dos conceitos de Pierre Bourdieu na educação matemática. *Revista Estudos de Sociologia*, v. 24, n. 47, jul./dez. 2019. p. 207-232.

FIorentini, Dario; NACARATO, Adair Mendes; FERREIRA, Ana Cristina; LOPES, Celi Espasandin; FREITAS, Maria Teresa Menezes de; MISKULIN, Rosana Giaretta Sguerra. Formação de professores que ensinam matemática: um balanço de 25 anos da pesquisa brasileira. *Educação em Revista*. n. 36, 2002. p.137-160.

GATTI, Bernadete Angelina. A atratividade da carreira docente no Brasil. *Estudos e pesquisas Educacionais*. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2009. Disponível em <http://www.zerohora.com.br/pdf/15141177.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2020.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MOREIRA, Plínio Cavalcanti. *O conhecimento matemático do professor: formação na licenciatura e prática docente na escola básica*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

MOREIRA, Plínio Cavalcanti; CURY, Helena Noronha; VIANNA, Carlos Roberto. Por que análise real na licenciatura? *Zetetiké*. v. 13, n. 23, jan./jul. 2005. p. 11-24.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.