

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CURSO DE PEDAGOGIA

KARINA BIANCA BEIENKE GREGÓRIO

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CURSO DE PEDAGOGIA: UMA
ANÁLISE SOBRE A MATRIZ CURRICULAR**

MARINGÁ
2013

KARINA BIANCA BEIENKE GREGÓRIO

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CURSO DE PEDAGOGIA: UMA
ANÁLISE SOBRE A MATRIZ CURRICULAR**

Trabalho de Conclusão de Curso – TCC,
apresentado ao Curso de Pedagogia da
Universidade Estadual de Maringá, em forma
de artigo, como requisito parcial à obtenção do
grau de licenciado em Pedagogia.

Orientação: Prof. Sílvia Pereira Gonzaga de
Moraes

MARINGÁ

2013

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer primeiramente a Deus, por ter me ajudado durante minha caminhada, me auxiliando e dando força para chegar onde estou.

A meu esposo Alexandre Gregório, por todo o companheirismo, carinho, compreensão, confiança e paciência ao longo do curso, sempre disposto a me auxiliar e acompanhar, com palavras de apoio e força, que foram essenciais para minha conquista.

Agradeço também aos meus pais, Holde Beienke e Márcia Lira Beienke, pelo apoio e formação que me deram o que fazem a pessoa que sou hoje. Estar no curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá só foi possível graças ao apoio que me deram.

Aos meus avós maternos, David Lira e Waly Hinze Lira, e minha avó paterna, Lili Dallmann Beienke, por estarem a todo o momento incentivando minha formação. Aos meus irmãos, David Lira Beienke e Angélica Lira Beienke, por serem as pessoas especiais que são e pelo amor que demonstram o que me faz me apaixonar cada dia mais pela família que tenho.

Aos funcionários do Centro de Educação Infantil Pertinho da Mamãe, que me proporcionaram uma maravilhosa experiência de trabalho e amizade, importantes para minha formação profissional e pessoal.

À professora Silvia Pereira Gonzaga de Moraes, por toda a paciência e compreensão, sendo uma maravilhosa profissional e companheira na construção deste trabalho.

Aos minhas amigas, Marcella Haunna Cassula, Gislaine da Silva, Mariane Tavares, Aline Pereira Velasco Silva e Edna Sabatine.

São inúmeras pessoas que me auxiliaram durante toda a minha vida, por este motivo agradeço a todas as palavras de confiança, incentivo e força que recebi e que me ajudaram a vencer.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CURSO DE PEDAGOGIA: UMA ANÁLISE SOBRE A MATRIZ CURRICULAR

Karina Bianca Beienke Gregório

Silvia Pereira Gonzaga de Moraes

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo principal analisar a organização Curricular do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá, focalizando os conhecimentos fundamentais para a formação do pedagogo, em especial a Metodologia do Ensino de Matemática. Para atingir este objetivo realizamos uma pesquisa de caráter documental. A fonte de estudos foi, principalmente, a matriz curricular do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá e, também, o programa da disciplina de Metodologia do ensino de Matemática. A análise desses documentos teve como referência o texto de Gatti e Nunes (2009), que realizaram uma importante pesquisa sobre a formação inicial de professores no Brasil. Acreditamos que este estudo será importante para a reflexão sobre a formação inicial de professores, evidenciando a necessária reformulação da matriz curricular.

Palavras-chave: Curso de Pedagogia - Formação de Professores. Ensino de Matemática. Procedimentos de Ensino e Aprendizagem.

ABSTRACT

This paper aims to analyze the curricular organization in Pedagogy from State University of Maringá, focusing on the fundamental knowledge for the teacher's training, especially the Methodology of Teaching Mathematics. In order to achieve this goal we conducted a survey of documentary character. The source of studies was mainly the curriculum of Pedagogy from the same university and also the Methodology of Teaching Mathematics syllabus. The analyses of these documents were based on the text of Gatti and Nunes (2009), which held an important research on the initial training of teachers in Brazil. We believe this study will be important for the discussion of the initial training of teachers, showing the necessary reformulation of the curriculum.

Keywords: Pedagogy – Teachers' Training. Mathematics Teaching. Teaching and Learning Procedures.

Introdução

Não é novidade que o ensino de matemática encontra resistência por um número significativo de alunos e, também, por professores que ensinam esta disciplina, no processo inicial de escolarização.

Tal situação pode ser revelada por meio da vivência acadêmica, em que verificamos uma porcentagem considerável de alunos do curso de Pedagogia que não gosta da disciplina de Metodologia do Ensino de Matemática. Nossa preocupação é de que essa forma de se relacionar com o ensino de matemática na formação inicial pode se manifestar no futuro, enquanto professor, no trabalho com as crianças.

Essa situação nos mobilizou a investigar a formação de professores no curso de Pedagogia em relação à disciplina de matemática, com intuito de compreender os motivos dessa resistência ao ensino realizado neste componente curricular, isto referente ao ano de 2013. Para compreender essa relação entre a formação inicial e o ensino de Matemática, propomos como objetivo analisar a organização curricular do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá, focalizando os conhecimentos fundamentais para a formação do Pedagogo, em especial a Metodologia do Ensino de Matemática.

Atualmente os acadêmicos do citado curso encontram-se com diferentes matrizes curriculares, resultado de várias mudanças feitas no processo formativo, desde sua implantação em 2006. Para este estudo consideramos a última alteração na matriz curricular, feita em 2012, conforme Resolução nº 168/2012 – CI/CCH¹. Estas alterações foram resultado de reivindicações dos alunos e professores que trabalham no curso.

Na análise da matriz curricular do Curso de Pedagogia, nos subsidiamos em Gatti e Nunes (2009), as quais realizaram uma análise de 71 cursos de Pedagogia no Brasil, apresentando as características da formação de pedagogos, tendo por base a estrutura curricular, visando estabelecer um panorama nacional da formação inicial de professores dos anos iniciais da Educação Básica.

¹ Centro de Ciências Humanas da Universidade Estadual de Maringá

Com base nesses estudos, realizamos uma análise sobre a matriz curricular do curso de Pedagogia da UEM, do ano de 2012, instaurada mediante o processo nº 1697/1991- volume 3. Nessa análise, conforme os estudos de Gatti e Nunes (2009) agrupamos os componentes curriculares em sete grupos, que nos auxiliarão a examinar com mais clareza de que forma estes estão distribuídos no curso de pedagogia da Universidade Estadual de Maringá.

A escolha deste tema teve também influência de uma experiência que vivi durante a graduação, que me instigou ainda mais em pesquisar este, além das indagações iniciais que tinha, a respeito da busca por entender os motivos dos acadêmicos de pedagogia expressarem não gostar do ensino de Matemática.

Apresentamos várias causas para esta formação superficial e minimizada dada às metodologias de disciplinas das séries iniciais, durante minha graduação, as metodologias de duas professoras se confrontaram e, desta forma, pude perceber que o professor também pode auxiliar na preparação do profissional, apesar de todas as falhas encontradas nos cursos de Pedagogia, inclusive da Universidade Estadual de Maringá. “A formação pode ser concebida de modo a favorecer o desenvolvimento profissional do professor, do mesmo modo que pode contribuir para lhe reduzir a criatividade, a autoconfiança, a autonomia e o sentido de responsabilidade profissional.” (PONTE, 2005, p. 6).

Durante o citado curso tivemos duas disciplinas de metodologia de matemática com carga-horária de 68 h/a cada, e cada uma delas teve um professor, denominados A e B, daqui para frente. O professor “A” inicialmente já enfrentou resistência por parte dos acadêmicos, ao se apresentar como professor de matemática e, durante todo o semestre, usou a mesma metodologia de tentar ensinar-nos o “como ensinar”, ou seja, refletindo teoricamente a respeito da formação de professores para ensinar Matemática a nossos futuros alunos. O problema foi que não sabíamos “o que” ensinar, que refere-se à conceitos, conteúdos específicos da disciplina, por isso a maioria dos alunos ficava perdidos e terminava o semestre sem compreender praticamente nada.

Conforme Lima (2013, p.12) “É necessário esclarecer que, assim como não se pode ensinar Matemática fora do domínio do conteúdo específico, também não se pode considerar que o conhecimento pedagógico sozinho é suficiente para subsidiar o trabalho do professor.”.

Outro ponto a ser levado em consideração é o de que muitos dos professores que estão nas salas de aula da Universidade não têm experiência na Educação Básica e, por esse motivo,

tem dificuldades em realizar a relação entre conteúdo e metodologia, assim como afirmam Belo e Gonçalves (2012, p. 6) “A falta de experiência de atuação na Educação Básica é destaque recorrente entre os formadores.”

Neste sentido, ressaltamos a importância da experiência na Educação Básica, pois, o professor que tem clareza a respeito de como os alunos aprendem, de como se organiza o ensino na prática, lidará de maneira mais fácil com questões pertinentes ao trabalho dos conteúdos em sala de aula. Ao adentrarmos no semestre seguinte, a aversão por metodologia do ensino de matemática já estava em todas nós, à diferença foi que a professora “B” apresentava antes do “como” ensinar “o que” ensinar e, apesar de ainda se manter as reclamações a respeito da matemática, a disciplina foi produtiva e acrescentou muito mais a nossa formação que a anterior.

Ressalto, ainda, que a aversão que as acadêmicas do curso de pedagogia têm pela matemática não é algo desenvolvido na graduação, pois como afirma Lima (2013, p. 10), “[...] os desafios para ensinar os conteúdos não aparecem apenas de fragilidades na formação desenvolvida nos cursos de pedagogia; antes, têm origens em dificuldades que nasceram na Educação Básica”.

Portanto, podemos afirmar que na formação inicial, algumas das acadêmicas do curso de Pedagogia não conseguem superar as impressões e concepções sobre as diferentes áreas de ensino, em especial em relação ao ensino de matemática verificamos por meio de nossa vivência que permanece a visão distorcida ou mesmo de aversão a esta disciplina. Consideramos essa questão central para se pensar o processo de formação inicial de professores: De que forma estas futuras professoras ensinarão matemática a seus alunos, se elas mesmas não têm clareza a respeito? Será que conseguirão ensinar matemática para seus alunos de modo que se apropriem dos conhecimentos dessa área de conhecimento?

Poderíamos dizer, então, que nos encontramos em um círculo vicioso, onde professoras que veem a matemática como algo incompreensível, apresentam esta para seus alunos da mesma forma que pensam,

Considerando que os resultados das avaliações nacionais e internacionais a cerca da qualidade do ensino básico no Brasil têm dado destaque aos baixos índices obtidos referentes á aprendizagem de matemática, é possível que dentre estes acadêmicos, muitos apresentem defasagens a respeito dos conhecimentos específicos da

matemática que deveriam ter sido apropriados ao longo da escolaridade. (LIMA 2013, p. 9)

E os alunos formados por estas professoras, que podem um dia estar nas salas de pedagogia, terão as mesmas dificuldades e levarão estas para dentro de suas futuras salas de aula, pois, além da defasagem trazida do ensino básico, mais comumente da rede pública de ensino, a grade curricular do curso não permite um aprofundamento a respeito do tema.

Dando ênfase à disciplina de Metodologia do Ensino de Matemática, analisamos a carga- horária destinada a esta disciplina e seus objetivos apresentados em seu programa em relação às demais disciplinas de conhecimentos do curso de Pedagogia.

Para tanto este trabalho está organizado em cinco partes: inicialmente trazemos a introdução em um segundo momento trataremos a respeito da necessidade e importância da matemática para a formação acadêmica, assim como para os indivíduos da sociedade. Na terceira parte apresentaremos a análise sobre a matriz curricular do curso de Pedagogia da UEM, a qual agrupamos as disciplinas em sete grupos segundo Gatti e Nunes. Na continuidade, na quarta parte expomos o exame sobre o programa da disciplina Metodologia de Ensino de Matemática. E, na última, as considerações finais fazem uma síntese a respeito do estudo realizado explicitando o que esta pesquisa nos apontou.

Matemática enquanto produto das necessidades humanas e a formação de professores

Desde os primórdios da humanidade, percebe-se a necessidade humana de se quantificar objetos, animais, pessoas, etc., para isso o homem desenvolveu um sistema de representação simbólica, por meio deste passou a controlar as quantidades sem depender de objetos. Isto porque, o homem buscava uma forma mais simples e fácil de realizar suas atividades, sendo que, toda ação humana gira em torno da realização da satisfação de uma necessidade. Conforme Moura (2007, p.44), “Não há um conhecimento matemático que tenha sobrevivido sem que seja necessário para a satisfação de alguma necessidade do homem”.

Posteriormente, outros signos e a quantidade foram criados envolvendo os números, criando a matemática. Atualmente, a utilização dos números, bem como de outros

conhecimentos matemáticos, estão presentes ativamente em nosso dia a dia, mas esta mesma matemática é vista por muitos como abstrata e de difícil entendimento, transformando-se em uma aversão à tudo o que parece abstrato em relação a esse conhecimento. Moura (2007, p.50) no entanto defende que os símbolos matemáticos “[...]são instrumentos simbólicos que, manejados e articulados por certas regras acordadas no coletivo, podem solucionar problemas concretos deste coletivo”.

Sabe-se que o ser humano nasce desprovido de conhecimentos os quais são fundamentais para o seu processo de humanização, sendo estes essenciais para que este indivíduo se insira na cultura humana.

Podemos, pois, dizer que a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. (SAVIANI, 1984, p.21)

Contudo, este conhecimento sistematizado nem sempre é compreendido pela criança, desenvolvendo uma aversão ao conteúdo matemático, esta que é transmitido algumas vezes na fala do próprio professor, que desde sua formação inicial não apresenta uma boa relação com este conhecimento. Para Moura (2007, p. 56), “[...] é preciso que o aluno perceba que há vantagens em ficar tantas horas sentado em uma cadeira à espera dos conhecimentos que a escola lhe promete serem úteis para vida”.

Ao entrar no ensino fundamental, a criança entra em conflito, pois antes tudo era feito por meio da brincadeira e do jogo e agora precisa tornar-se séria e comprometida com o trabalho escolar. Moura (2007, p. 61) afirma que “na educação de infância, pelo fato de ainda não estar submetido à pressão social, pode relacionar-se com o conhecimento que lhe é proposto de forma lúdica”.

Como afirma o autor, esta relação lúdica é possível, cabendo então ao professor e à escola buscar formas de estabelecer esta boa relação com os conteúdos. É preciso ensinar quão importantes são estes conhecimentos para a vida do indivíduo, como o utilizaremos e de que forma, para que o aluno veja sentido em seu aprendizado, o que só é possível se o professor tem essa mesma clareza, uma boa formação e preparo para trabalhar com o tema.

Para que as crianças se apropriem dos conhecimentos sistematizados, faz-se necessário a escola, instituição por excelência responsável por socializar os conhecimentos

produzidos historicamente pela humanidade. Como nos afirma Saviani (1984, p.23) “a escola existe, pois para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber”.

Neste sentido, o mesmo autor nos afirma que este saber sistematizado, produzido historicamente, faz parte de um saber clássico, aquilo que se consolidou como essencial, que não se opõe ao saber moderno ou tradicional, mas se configurou como fundamental para os alunos do ensino sistematizado, realizado na escola.

A escola e os professores determinam quais são os conhecimentos necessários para a humanização e sua forma de ensinar aos sujeitos escolares. Por este motivo, é preciso uma sólida formação inicial e continuada dos professores, e o locus desta formação de professores para a Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental é o curso de Pedagogia. Neste sentido, o Conselho Nacional de Educação tem inúmeras atribuições a respeito do que o Pedagogo tende conhecer:

Art. 3º O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades compostos por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética. (CNE 2006, p.1).

Portanto, a formação que o acadêmico recebe no curso deve ser sólida, de modo que esse profissional possa ter condições para que o seu trabalho possa ser determinante e assim a escola cumpra sua função social, conforme Saviani (1984), de socialização dos conhecimentos historicamente acumulados.

Para compreender o processo formativo inicial dos professores dos anos iniciais da Educação Básica, no tópico a seguir apresentamos a análise sobre a matriz curricular do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá (UEM).

A formação do pedagogo: uma análise sobre a matriz curricular do curso de Pedagogia

O Curso de Pedagogia da UEM foi criado em 1973, completando em 2013, quarenta anos, reconhecido pelo MEC através do Decreto n.º 78.525 de 30/09/76, habilitando para a docência no então 2º grau. A partir de 1978 o citado curso passou a formar especialistas em educação nos setores de Orientação Educacional, Supervisão Escolar e Administração Escolar.

Na alteração de 06 de janeiro de 1988, passou a formar, também, para Educação Pré-Escolar. Em 1986, o curso passou por uma reformulação, com objetivo de implantar o magistério. Já neste momento existia uma preocupação com a qualidade da formação profissional, assim como as disciplinas teóricas predominavam no início do curso e as práticas, no seu final.

No atual momento, o curso de Pedagogia é de responsabilidade dos Departamentos de Teoria e Prática da Educação (DTP) e Departamento de Fundamentos da Educação (DFE). A carga-horária total do curso é de 3674 horas/aula, mais 200 horas de atividades complementares. O pedagogo sairá habilitado para atuar como docente e como gestor educacional. Tratando-se de docência, este habilita para a Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) e professor das disciplinas pedagógicas no Ensino Médio – Modalidade Normal. Enquanto gestor, o pedagogo pode atuar nos diferentes níveis e modalidades da Educação Básica.

A metodologia utilizada para esta pesquisa foi inicialmente bibliográfica, com levantamento de autores que auxiliariam na compressão de nosso problema de pesquisa, e posteriormente documental, analisando a matriz curricular do já citado curso e documentos pertinentes a este.

Análise da matriz curricular do curso de Pedagogia

Nossa pesquisa se baseou na de Gatti e Nunes, que realizaram uma análise de setenta e um cursos de pedagogia do Brasil, buscando estabelecer um parâmetro sobre os cursos de pedagogia, foram analisadas cursos de diferentes categorias universitárias, realizando uma análise sobre a matriz curricular e a as ementas das disciplinas trabalhadas nestes. Segundo os autores os cursos não tem uma organização única, cada instituição buscar contemplar suas

características de formação, dificultando a formação de organização que abranja todos os cursos de pedagogia e que contemple os componentes curriculares necessários para uma formação de qualidade.

Com base na pesquisa de Gatti e Nunes (2009), analisaremos a matriz curricular do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá, colocando enfoque sobre o componente curricular de Metodologia do Ensino de Matemática. Como mencionamos anteriormente, assim como Gatti e Nunes (2009) realizaremos um agrupamento das disciplinas em sete grupos. Os quais apresentamos a seguir:

1) Fundamentos teóricos da educação, envolvem disciplinas que buscam embasar teoricamente o graduando a respeito de outras áreas de conhecimento, como por exemplo o componente curricular Filosofias da Educação;

2) Conhecimentos relativos aos sistemas educacionais, aqui estão todas as disciplinas que buscam uma formação ampla para o futuro pedagogo, exemplo é o componente curricular Políticas públicas;

3) Conhecimentos relativos à formação profissional específica, no qual objetiva-se apresentar as diferentes disciplinas que o professor poderá trabalhar, podemos citar o componente curricular Metodologia do ensino de matemática;

4) Conhecimentos relativos às modalidades e níveis de ensino específicos, neste se encaixam as disciplinas que tratam especificamente de um nível ou uma modalidade de ensino, como por exemplo Fundamentos filosóficos da educação infantil;

5) Outros saberes, que são “Disciplinas que ampliam o repertório do professor [...]” (GATTI e NUNES 2009 p.20) Como Educação e novas tecnologias;

6) Pesquisa e trabalho de conclusão de curso (TCC), engloba todas as disciplinas que apresentam metodologias de pesquisa, exemplo destas é o trabalho de conclusão de curso;

7) Atividades complementares, que são colocadas como disciplinas optativas ou eventos, palestras, cursos de extensão, projetos, entre outros, para complementar a carga-horária exigida.

Uma diferença importante do nosso estudo com o realizado por Gatti e Nunes (2009) refere-se ao componente curricular Estágio Supervisionado. A análise realizada pelas pesquisadoras sobre os currículos do curso de Pedagogia, não apresentava claramente a regulamentação e o desenvolvimento dos estágios nos cursos. Conforme palavras das autoras: “O que se verificou na análise dos projetos e ementas dos cursos analisados, é que não há

especificação clara sobre como são realizados, supervisionados e acompanhados” (GATTI e NUNES, 2009 p. 21).

Ou seja, não há na maioria dos cursos analisados documentos que regulamentem e garantam a execução dos Estágios. Diante desse fato acrescentamos o subgrupo Estágios em nossa análise, visto que estamos estudando um curso no qual temos elementos mais detalhados de como os Estágios ocorrem no interior do processo formativo.

No curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá os estágios são considerados parte do currículo, associados às disciplinas, buscando uma formação sólida, em que teoria e a prática são articuladas, ao menos este é o objetivo, diante disto, aumentamos um novo subgrupo intitulado como Estágios Curriculares Supervisionados, visando uma análise específica da matriz curricular em questão, sendo que nossos dados revelam o contrário do que encontrou Gatti e Nunes (2009) em sua investigação. Estas autoras sinalizam que:

Essa ausência nos projetos e ementas pode sinalizar que, ou são considerados totalmente à parte do currículo, o que é um problema, na medida em que devem integrar-se com as disciplinas formativas e com aspectos da educação e da docência, ou, sua realização é considerada como aspecto meramente formal. (GATTI E NUNES 2009, p.21).

Contrariamente ao que Gatti e Nunes (2009) apresentam, de que os cursos de pedagogia no Brasil não apresentam regulamentação sobre o estágio, e por isto este componente curricular não foi analisado, o curso de pedagogia da Universidade Estadual de Maringá apresenta-nos documentos que regulamentam e afirmam a obrigatoriedade e integração destas disciplinas ao currículo. Um destes documentos é a Resolução nº 193/2006-CEP², que apresenta-nos claramente a obrigatoriedade destes.

No “**Art. 1º** O Estágio Curricular Supervisionado é um componente curricular obrigatório, para o Curso de Graduação em Pedagogia.” (p. 2). De forma que “**Art. 2º** A carga-horária das atividades de Estágio Curricular Supervisionado deve ser de no mínimo 400 horas vivenciadas, preferencialmente, em escolas da rede pública.” (p. 2).

No inciso II do Art. 7º destas Diretrizes, estabelece-se que para os estágios devem ser destinadas 300 horas das 3200 horas mínimas para o curso, contudo a organização destas será

² Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão.

conforme o projeto pedagógico de cada instituição. Ou seja, cada instituição estabelece um formato para o seu curso de Pedagogia e organiza como estes estágios serão realizados.

Esta Resolução apresenta, ainda, em seu Art. 7º, a ligação entre o Estágio Curricular Supervisionado (a prática) e o teórico, estabelecendo que concomitantemente haverá uma disciplina na matriz curricular, ministrada pelo mesmo professor-orientador, que buscará embasar teoricamente o acadêmico a respeito de seu campo de estágio.

Art. 7º A orientação do Estágio Curricular Supervisionado é exercida por um docente do DTP e do DFE da UEM com formação condizente e preferencialmente com experiência na área de prática de ensino e gestão. O professor-orientador será o que ministra concomitantemente a prática como componente curricular no semestre vigente; (CEP 2006, p. 3).

Reafirmando nossa fala de que no curso de pedagogia da Universidade Estadual de Maringá os estágios estão integrados ao currículo, trazemos o artigo oito da mesma resolução que estabelece a seriedade com que é levada a execução dos estágios mediante termo de compromisso firmado entre as partes participante deste processo, “**Art. 8º** A realização do Estágio Curricular Supervisionado ocorre mediante Termo de Compromisso celebrado entre a unidade escolar concedente e a UEM, conforme Artigo 3º da Resolução nº 027/05-CEP.” (p. 3).

O curso de Pedagogia da UEM segue o que estabelece a Resolução nº 1 de 2006 do Conselho Nacional de Educação em relação aos Estágios Supervisionados, diferente do que foi constatado por Gatti e Nunes (2009), que concluíram que estes estágios não tem especificação clara de como acontecem e de se acontecem.

Na tabela a seguir para melhor visualização dos grupos, apresentamos a distribuição das disciplinas em relação a sua carga-horária no curso de Pedagogia da UEM:

Grupo 1: Fundamentos teóricos da Educação	
Componentes Curriculares	Carga-horária (h/a)
Filosofias da Educação	272
História da Educação e da Pedagogia	272
Psicologias da Educação	272
Sociologias	102

Carga-horária total:	918
-----------------------------	------------

Grupo 2: Conhecimentos Relativos aos Sistemas Educacionais	
Componentes Curriculares	Carga-horária (h/a)
Políticas Públicas	204
Organização e Prática de Gestão	102
Planejamento da Prática Docente e Gestão	136
Currículo e Didática	136
Carga-horária total	578

Grupo 3: Conhecimentos relativos a formação específica	
Componentes Curriculares	Carga-horária (h/a)
Metodologia do Ensino de História	102
Metodologia do Ensino de Português	68
Metodologia do Ensino de Matemática	136
Metodologia do Ensino de Ciências	68
Metodologia do Ensino de Geografia	68
Alfabetização	136
Problemas de Aprendizagem	68
Educação e Literatura Infantil e arte na Escola	136
Carga-horária total	782

Grupo 4: Conhecimentos relativos a modalidades e níveis de ensino específicos	
Componentes Curriculares	Carga-horária (h/a)
Fundamentos filosóficos da Educação Infantil	34
Formação e Ação docente: Prática de ensino na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio	238
Necessidades educacionais especiais	34

Subgrupo de Estágios	408
Carga-horária total	714

Grupo 5: Outros saberes	
Componentes Curriculares	Carga-horária (h/a)
Educação e Tecnologias	272
Introdução a Libras	68
Educação e Trabalho	34
Carga-horária total	374

Grupo 6: Trabalho de Conclusão de Curso	
Componentes Curriculares	Carga-horária (h/a)
Metodologias de Pesquisa	102
Iniciação a Pesquisa	68
Trabalho de Conclusão de Curso	138
Carga-horária total	308

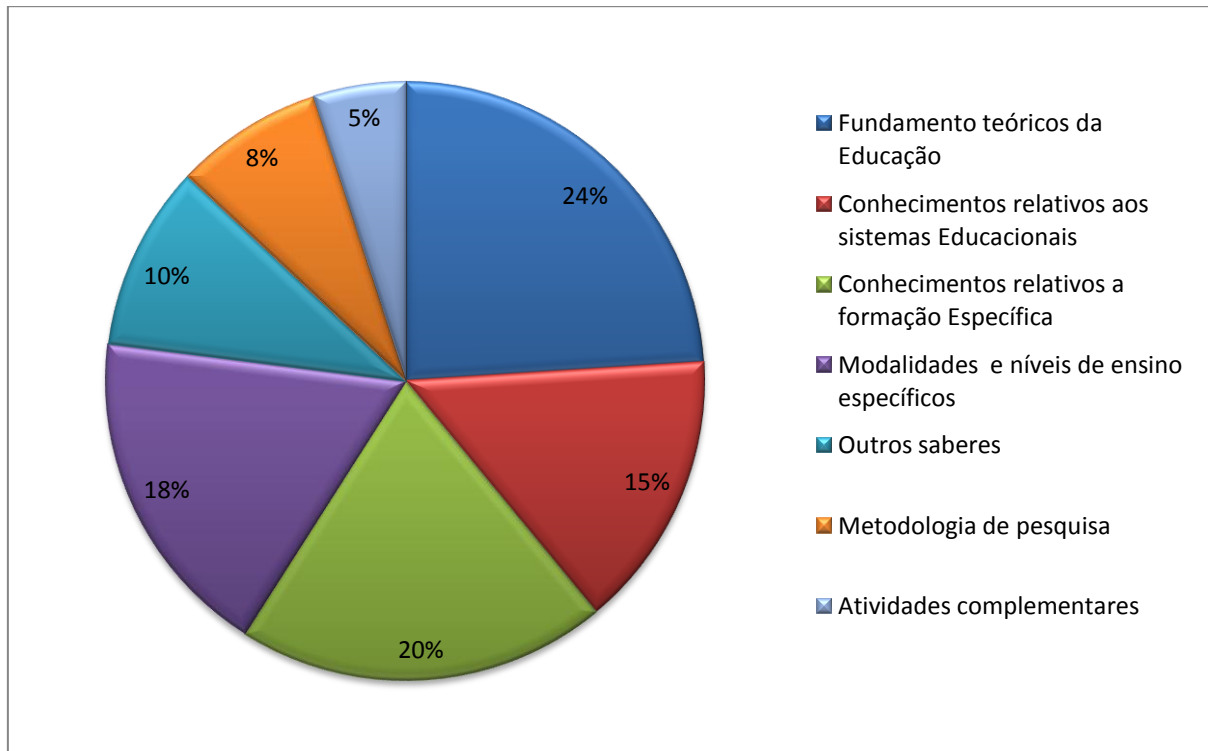
Grupo7: Atividades Complementares	
Componentes Curriculares	Carga-horária (h/a)
Atividades extracurriculares que o acadêmico participa, afetos à formação do pedagogo, por exemplo: eventos, cursos de extensão, projetos, mostras de profissões, entre outros.	200
Carga-horária total	200

Cabe ressaltar que, no curso analisado, as metodologias são trabalhadas a partir do segundo semestre do terceiro ano do curso, após os acadêmicos terem realizado parte das disciplinas de estágio, ou seja, as metodologias de ensino são desenvolvidas, durante ou depois dos acadêmicos vivenciarem a experiência de estágio nas instituições educativas. Isso coloca uma situação complexa, muitas vezes os acadêmicos organizam a intervenção pedagógica dos estágios sem o domínio do que ensinar.

Para uma melhor visualização, apresentamos o gráfico a seguir mostrando a distribuição dos componentes curriculares de acordo com os sete grupos mencionados anteriormente e levando em consideração a carga-horária total destinada a cada grupo.

Gráfico 1

Distribuição de grupos em relação a carga-horária



Fonte: Dados extraídos pela pesquisadora a partir da matriz curricular do curso de Pedagogia da UEM, 2013.

Observando o gráfico, percebemos que o grupo Conhecimentos relativos à formação específica em relação aos outros grupos, a diferença percentual de carga-horária não é grande, sendo que a formação em fundamentos da educação tem a maior carga-horária. No entanto, se compararmos o total da carga-horária destinada aos conhecimentos específicos, os dados revelam que a carga-horária a esses conhecimentos é pequena, levando em consideração a importância que estas disciplinas têm para a formação do futuro pedagogo.

Como coloca Lima (2013, p.4) em relação às instituições que oferecem o curso de Pedagogia de forma generalizada, “estas instituições se restringem a preparar teoricamente o acadêmico por meio de conceitos de Filosofia, Sociologia, Psicologia e outros campos, dedicando para este fim 40% das disciplinas”. No caso de nossa pesquisa, a porcentagem

destinada não chega a 40%, como coloca Lima (2013), contudo, deve-se considerar que estes conceitos filosóficos, sociológicos, etc, estão presentes em outros grupos como, por exemplo, no grupo dos conhecimentos relativos a modalidades e níveis de ensino específicos, pois as disciplinas trabalhadas neste grupo, em geral, apresentam conceitos históricos, o que acaba por se restringir apenas ao teórico.

Além do fato de que até mesmo nas disciplinas do grupo de “Conhecimentos relativos à formação específica” também contemplarem questões teóricas ou ficar apenas nelas, como nos apresenta Gatti e Nunes (2009, p.22):

Na análise realizada sobre os conteúdos das ementas, verifica-se, no entanto, que as disciplinas que compõem a segunda categoria – “Conhecimentos relativos à formação específica” – também tem em seus conteúdos uma predominância de aspectos teóricos, aqueles que fundamentam as teorias de ensino nas diversas áreas, contemplando pouco as possibilidades de prática educacionais associadas a esses aspectos.

O professor que segundo a Resolução nº1 do Conselho Nacional de Educação, Art. 2º, pode atuar desde a Educação Infantil até o ensino profissional de adultos está habilitado, ao sair do curso, a trabalhar com uma gama de disciplinas, ressalto ainda a frase trazida por este mesmo documento de que “a consolidação dos conhecimentos teóricos e práticos será realizada em exercício da profissão”, explicitando claramente nas entrelinhas que este professor não está preparado para trabalhar quando conclui o curso e que ainda necessitará consolidar o que aprendeu.

Contudo, “entendemos que o professor não pode ser considerado um profissional pronto e acabado ao terminar a licenciatura, uma vez que o desenvolvimento profissional implica na necessidade de crescimento e aquisições diversas.” (PERIN, 2011, p. 2).

A Resolução apresenta-nos, ainda, quais disciplinas o professor deve sair do curso apto a ministrar: “VI - ensinar Língua Portuguesa, Matemática, ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano;” (BRASIL, 2006, p. 2).

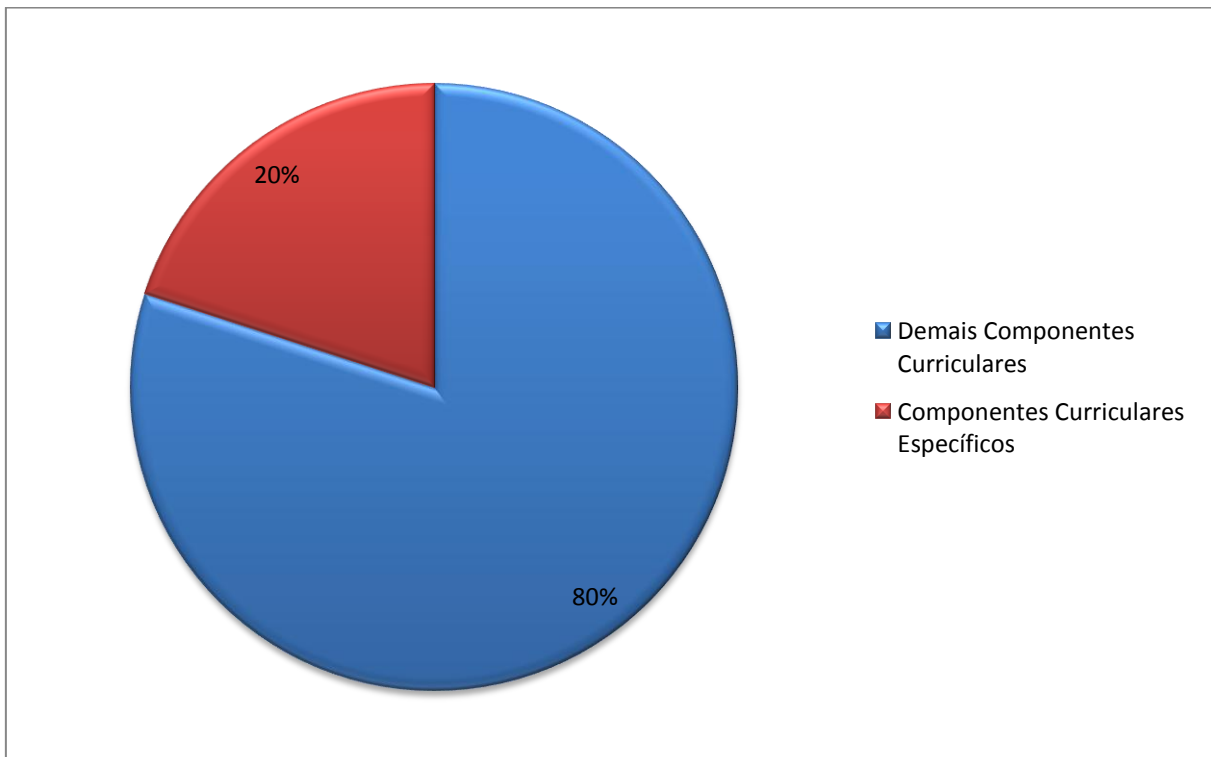
Como nos mostra Gatti e Nunes (2009) em seu estudo, os cursos de Pedagogia pelo Brasil apresentam uma estrutura voltada para a teorização, dando pouco espaço para as disciplinas referentes a conteúdos a serem ensinados nas séries iniciais. Para reafirmar nossa fala, trazemos uma citação das autoras que explicitam esse descompasso:

[...] apenas 7,5% das disciplinas são destinadas aos conteúdos a serem ensinados nas séries iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, ao ‘o que’ ensinar. Este dado torna evidente como os conteúdos específicos das disciplinas a serem ministradas em sala de aula não são objeto do curso de formação inicial de professores. (Gatti e Nunes, 2009 p.24)

No caso específico do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá, verificamos, por meio da análise da matriz curricular, que a situação é bem diferente, pois a porcentagem de horas trabalhadas nas disciplinas de conhecimentos específicos é de 20%, ainda sendo um percentual pequeno. Apresentamos a seguir a distribuição da carga-horária dos componentes curriculares de conhecimentos relativos à formação específica em comparação com a carga-horária destinada a todos os demais componentes curriculares.

Gráfico 2

Porcentagem de horas destinada às disciplinas específicas em comparação com a carga-horária dos demais componentes curriculares



Fonte: Dados extraídos pela pesquisadora a partir da matriz curricular do curso de Pedagogia da UEM, 2013.

O gráfico nos revela a supremacia das demais disciplinas em relação às disciplinas de conhecimento específico. Isto posto, podemos questionar: será que o professor que atuará em sala de aula, sairá da Universidade Estadual de Maringá preparado para lidar com questões a respeito dos conhecimentos que precisam ser transmitidos em cada uma das disciplinas? terá clareza da metodologia a ser utilizada para esta transmissão? São evidentes os problemas enfrentados pelos acadêmicos do curso de pedagogia referentes à formação específica para trabalhar nas séries iniciais, o que desperta uma insatisfação em relação ao curso, conforme Lima (2013, p.7).

Tal sentimento aparece ligado à diversos fatores, entre eles a insuficiência da carga-horária destinada à formação para o ensino da Matemática; a existência de um distanciamento entre o que é abordado no curso de Pedagogia e a realidade concreta da escola; a presença da dicotomia entre teoria e prática como fruto da organização curricular do curso; a não priorização para estudos dos conteúdos que fazem parte do currículo dos anos iniciais na formação.

A carga-horária do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá é maior do que a exigida pelo Conselho Nacional de Educação, sendo que no Art.7º da resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de Maio de 2006, é estipulada a carga-horária mínima de 3200h/r de trabalho acadêmico e o curso da referida Universidade tem em sua grade curricular 3674 h/a, mais atividades complementares, que somam mais 200 horas totalizando 3874 h/a, ressaltando que na resolução tratada a cima tratam-se de horas/relógio que são iguais a sessenta minutos e na grade curricular da universidade tratam-se de horas/aula que são iguais a cinquenta minutos e, mesmo assim, a carga-horária destinada às disciplinas de formação específica para as séries iniciais é minimizada. Tratando-se do distanciamento entre teoria prática

[...] compreende-se que as teorias estudadas no curso de formação inicial podem fornecer elementos para que o professor interogue e alimente as suas práticas e vivências nos contextos escolares. Assim sendo, o docente pode reelaborar suas experiências práticas em confronto com a teoria e vice-versa, refletindo *na* e *sobre* a prática. (LIMA, 2013, p.9)

A partir dos dados, verificamos o pouco espaço na matriz curricular para as disciplinas de conhecimentos específicos. A seguir focalizaremos o componente curricular de Metodologia do Ensino de Matemática, disciplina que chamou nossa atenção por despertar só

pelo seu nome reações de desânimo, falta de vontade, entre outros, as disciplinas trabalhadas aqui são nominadas: Metodologia do Ensino de Matemática – 1ª a 4ª Série do Ensino Fundamental I e Metodologia do Ensino de Matemática – 1ª a 4ª Série do Ensino Fundamental II, Com carga horária de 68 h/a cada disciplina, sendo a primeira realizada no segundo semestre do terceiro ano e a segunda no primeiro semestre do quarto ano.

Análise da ementa e programa de Metodologia do Ensino de Matemática

Tratando-se das ementas das disciplinas de Metodologia de Matemática, cabe ressaltar que, para as duas disciplinas, considera-se a mesma ementa e, por esta não ser extensa podemos apresentá-la aqui: “Ementa: desenvolvimento do conteúdo e Metodologia de Matemática da 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental, considerando as diferentes etapas do desenvolvimento mental da criança.” (Res. 170/05-CEP). A ementa é superficial e não apresenta o que deve ser trabalhado.

Através dos objetivos vemos mais claramente a forma como é tratada uma das disciplinas elementares para a formação de futuros professores: “Objetivos: Preparar o futuro professor para organizar o ensino de Matemática, levando em consideração as diferentes etapas do desenvolvimento mental da criança; abordar teórica e experimentalmente a psicogênese das noções lógicas espaciais e algébricas na criança; vincular a Matemática com os problemas relacionados ao cotidiano da criança; confeccionar material didático adequado aos conteúdos matemáticos a serem desenvolvidos nesse nível de ensino. (Res. 170/05-CEP).”

Observa-se que em momento algum a palavra escola é citada, evidenciando a fala de Soares(2013 p.2): “[...] nos cursos de Pedagogia, apenas 8% das ementas evidenciam a preocupação com a palavra ‘escola’, ou seja, a relação entre a teoria e a prática escolar.” Vale ressaltar, ainda, que se considerarmos esta metodologia em relação às outras veremos que a carga-horária destinada à ela ainda é uma das maiores, sendo esta de 136 horas/aula, enquanto algumas disciplinas, como ciências e geografia, são trabalhadas em 68 horas/aula e outras sequer trabalhadas são, como por exemplo a Educação Física.

Podemos afirmar, portanto, que desde a ementa da disciplina, que é a base para o seu trabalho em sala de aula com os acadêmicos, a base do professor, não são apresentados

conhecimentos de como a Educação Matemática está organizada. De acordo com Gatti e Nunes (2009, p.22) “As ementas revelam, antes de tudo, maior preocupação com o oferecimento de teorias sociológicas e psicológicas para a contextualização dos desafios do trabalho nessa modalidade de ensino.”

5. Considerações finais

Por meio destes estudos, buscamos compreender a formação do futuro pedagogo e colaborar com as reflexões sobre a reestruturação do curso de Pedagogia. O presente estudo colocou em pauta a relação entre os conhecimentos específicos os demais conhecimentos trabalhados no curso.

Com base na análise dos dados foi possível evidenciar algumas das possíveis causas para a não superação da concepção que muitos acadêmicos têm, em relação ao ensino de matemática. Isto é, a forma como está organizado o curso de Pedagogia, não permite que esses dominem os conhecimentos específicos das diferentes áreas, de forma que essa relação, o futuro pedagogo pode levar para a sua atuação profissional.

As análises realizadas nesta pesquisa apontam-nos que o currículo do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá deve ser repensado, no sentido de abarcar a importância das disciplinas de formação específica e sobre sua reestruturação, “objetivando organizar e desenvolver um currículo que possibilite a formação de um docente concatenado com a realidade concreta dessas escolas, a fim de alterar as situações de fracasso escolar na área da Matemática.” (LIMA, 2013, p.11). Essa relação entre a formação inicial e o ensino de matemática pode ser estendida para outras áreas de conhecimentos.

Sabemos que o que se espera dos pedagogos é abrangente e necessita de uma ligação maior entre teoria e prática, uma reflexão acerca da enorme responsabilidade de formar conceitos e conhecimentos. A respeito disto Aguiar (2006, p.832) afirma: “A formação proposta para o profissional da educação do curso de pedagogia é abrangente e exigirá uma nova concepção de educação, da escola, da pedagogia, da docência, da licenciatura.”

Uma nova reflexão baseada na realidade da escola e na potencialidade desta, além do fato de que, para trabalhar todas estas disciplinas de forma adequada, interdisciplinar e com

vistas a atingir o pleno desenvolvimento humano, são necessárias mais que 136 horas/aula, que é a quantidade de horas trabalhadas com Metodologia da Matemática no curso de Pedagogia da UEM, sem mencionar as disciplinas de outras áreas de conhecimentos que tem a carga-horária de 68 h/a. Essa situação remete à discussão sobre os conhecimentos necessários para atuação do futuro pedagogo.

Portanto, podemos dizer que ainda não se percebeu a importância que tem os conhecimentos específicos das diferentes áreas do conhecimento no processo de formação inicial dos acadêmicos e para as futuras ações destes no campo profissional, em especial nas docências, em escolas públicas brasileiras. Os conhecimentos específicos são tratados de forma superficial.

Em relação ao ensino de matemática, é evidente a necessidade de uma revisão da organização da matriz curricular e da carga-horária das disciplinas destinadas à esta, pois a organização atual não contempla os requisitos necessários para uma formação sólida, buscando uma relação entre teoria e prática, entre conteúdo e metodologia, isto é, o que ensinar e como ensinar, este é um dos problemas a se relativizar.

Por isso, defendemos que o curso de Pedagogia deve buscar tecer um projeto educativo que, ao pensar a formação do pedagogo, leve em conta que o ensino de Matemática requer uma atuação profissional fundada na reflexividade crítica sobre a prática pedagógica diária, num processo permanente de construção e reconstrução de suas ações, de modo a garantir as conexões entre sua formação e as experiências vividas ao longo de sua profissão como professor desta área de conhecimento. (LIMA, 2013, p.12-13)

Evidenciamos a necessidade de uma formação de qualidade, com carga-horária que possibilite isto, que prepare os pedagogos para trabalhar de forma a realmente desenvolver as máximas potencialidades de seus alunos, isto em todas as disciplinas, inclusive na área da matemática, essencialmente importante para a vida dos indivíduos, portanto, novamente afirmamos a necessidade de uma reestruturação, “[...] visando preparar melhor esses profissionais, para que façam frente às atuais exigências da sociedade e proporcionem aos alunos um ensino da Matemática mais investigativo, onde os mesmos possam participar ativamente da construção do conhecimento.”(SOARES, 2013, p.3).

Esta reestruturação, além da carga-horária, deve refletir a respeito de que profissional quer formar, baseando-se em um ensino de qualidade, que relacione conteúdo e metodologia,

que prepare professores excelentes, que estão ali não porque foi o curso mais fácil de passar ou porque não se trabalharia matemática, mas porque são apaixonados pelo ato de ensinar e pela satisfação de ver seus alunos aprendendo.

O enfrentamento destas questões não é tarefa para uma ou outra entidade, mas desafio para a área da educação, para a investigação e a pesquisa interdisciplinares, compartilhadas a muitas mãos. Outro desafio emerge de sua aprovação, entre eles o principal é o de caminhar na perspectiva de construir efetivamente cursos e percursos de formação no campo da educação e da pedagogia, para formar profissionais que atuarão na Educação Básica, na formação de crianças, jovens e adultos, na gestão e organização dos espaços escolares e na elaboração de formas criativas e criadoras para a educação escolar e não-escolar. (AGUIAR, 2006, p.836).

Como afirmado por Aguiar (2006), os desafios são grandes mas as mudanças são emergenciais, portanto, devemos buscar as melhorias, buscar um ensino de qualidade.

6. Referências Bibliográficas

AGUIAR, M. A. S.; et al. Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, Vol.27, n. 96 – Especial, p. 819-842, out. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 24 Ago. 2013.

BELO, I. S. V.; GONÇALVES, T. O. A identidade profissional do professor formador do professor de Matemática. **Educação Matemática e Pesquisa**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 299-315, 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP N° 1, DE 15 DE MAIO DE 2006**. Maringá, 2006.

GATTI, Bernadete A.; NUNES, Maria Muniz R. (org.) **Formação de professores para o Ensino Fundamental**: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas. São Paulo: FCC/DPE, 2009.

LIMA, Simone Marques. A formação do Pedagogo para ensinar a matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Encontro Nacional de Educação Matemática: Retrospectiva e perspectivas**. Paraná: 18-21 de jul. de 2013.

MARINGÁ, UNIVERSIDADE ESTADUAL DE. **Resolução N° 168/2012 – CI /CCH**. Maringá, 2012.

MARINGÁ, UNIVERSIDADE ESTADUAL DE. **Resolução N° 193/2006 – CEP**. Maringá, 2006.

MOURA, Manoel Orisvaldo de. Matemática na Infância. In: MIGUEIS, M.R.; AZEVEDO, M. G. (Orgs.). **Educação Matemática na infância**: abordagens e desafios. Serzedo: Gailivro, 2007, p. 39-63.

PERIN, Andréa Pavan. Vivências de professor de matemática em início de carreira. Educação Matemática Pesquisa. **Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática**. São Paulo: v. 13 n. 2, p. 243-251, 2011. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/emp/article/view/5316>>. Acesso em: 25 mar. 2013.

PONTE, J. P. A formação do professor de Matemática: presente, passado e futuro. **Educação Matemática: Caminhos e encruzilhadas, Encontro Internacional em Homenagem a Paulo Abrantes, Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa**, 14-15 de jul. de 2005.

SOARES, Gisele. **Formação matemática oferecida no curso de pedagogia: revelando olhares**. Encontro Nacional de Educação Matemática: Retrospectiva e perspectivas. Paraná: 18 a 21 de jul. de 2013.

SAVIANI, Dermeval. Sobre a natureza e a especificidade da educação. In: **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 1984. p.19-30.