



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO DOCENTE PARA O ENSINO DE
MATEMÁTICA NA UFRJ: DIÁLOGO ENTRE A FORMAÇÃO INICIAL E O
ESTÁGIO SUPERVISIONADO**

Deborah Dias Anastácio

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Daniela Patti do Amaral

Rio de Janeiro

2016

Deborah Dias Anastácio

**A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO DOCENTE PARA O ENSINO DE
MATEMÁTICA NA UFRJ: DIÁLOGO ENTRE A FORMAÇÃO INICIAL E O
ESTÁGIO SUPERVISIONADO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Daniela Patti do Amaral

Rio de Janeiro

2016

Deborah Dias Anastácio

A formação do pedagogo docente para o ensino de matemática na UFRJ:
diálogo entre a formação inicial e o estágio supervisionado

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Banca Examinadora:

Prof.^a. Dr.^a Daniela Patti do Amaral (UFRJ)
(Orientadora)

Prof. Dr.^a Márcia Serra Ferreira

Prof.^a. Dr.^a Rita de Cássia Frangella

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer primeiramente a Deus pelo dom da vida, pela renovação de forças a cada momento de dificuldade enfrentado durante esse processo e ainda por ter colocado em minha vida minha orientadora Daniela Patti. Nosso convívio começou durante a monografia e a cada encontro, a cada discussão, a cada correção fico mais encantada por essa mulher. O conhecimento que possui, o carinho com que cuida dos seus de fato são notórios e precisam ser agradecidos sempre. Ela entende minha maneira de escrever, as “gavetas” da minha cabeça como ela diz, típica de quem é de exatas. Me motivou, me cobrou, elogiou e com muito prazer apresento essa pesquisa que é fruto das nossas discussões.

Agradeço também a minha família, meus pais, minha irmã e cunhado que sempre estiveram ao meu lado na realização desse sonho e que eu possa a cada dia dar mais orgulho a eles. Ao meu namorado por entender a importância desse estudo para mim e, além de me apoiar, entender minha ausência nos momentos em que eu precisava estar muito dedicada a essa tarefa. A esses que sempre estiveram tão próximos um muito obrigado especial pela paciência com meu estresse, por me tratarem com amor todo o tempo, mesmo quando eu estava distribuindo grosserias que vocês não mereciam.

Deus me abençoou com outras pessoas maravilhosas nessa caminhada como a família Moreira Rego que me acolheu em sua própria casa e me adotou como filha durante alguns meses me fazendo muito feliz.

Aos meus amigos, por entenderem minha ausência em tantos momentos e me darem apoio para prosseguir mesmo que de longe fazendo com que eu me sentisse querida. Aos meus companheiros de trabalho que foram flexíveis quando necessitei o meu muito obrigado. Aos professores Rodrigo Rosistolato e Giseli Barreto pelas excelentes contribuições durante o exame de qualificação. Às professoras Marcia Serra, Rita Frangella, Rosanne Dias e Laélia Portela por aceitarem compor a banca do exame desta dissertação.

A todos esses que estiveram ao meu lado em minha trajetória, muito obrigada. Chega ao fim essa missão e trago em meu coração a gratidão por ter conseguido ter tanta gente ao meu redor desejando o meu bem. Muito obrigada.

RESUMO

ANASTÁCIO, Deborah Dias. **A formação do pedagogo docente para o ensino de matemática na UFRJ: diálogo entre a formação inicial e o estágio supervisionado.** Rio de Janeiro. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação): Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

O trabalho consiste em uma pesquisa sobre a formação para o ensino da matemática no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e as aproximações e distanciamentos entre a Faculdade de Educação - FE, responsável pela oferta do curso e o Colégio de Aplicação da UFRJ, espaço de formação de licenciandos através do estágio supervisionado obrigatório. Procuramos compreender como o estágio supervisionado no Colégio de Aplicação (CAp) pode se articular como espaço de formação dos licenciandos em Pedagogia, em especial para a construção de estratégias didáticas para o ensino da matemática nos anos iniciais. Por entendermos que o CAp tem a função primordial de formação dos licenciandos da UFRJ, nos dedicamos ao estudo da estruturação do estágio nessa instituição e, ainda, da relação entre universidade e escola com o objetivo de compreender a aproximação ou afastamento entre as unidades – FE/CAp tendo em vista a formação do pedagogo docente na contemporaneidade. Para o desenvolvimento do presente estudo foram entrevistados professores da Faculdade de Educação da UFRJ responsáveis pelas disciplinas de Didática Especial da Matemática e Prática de Ensino nos anos iniciais e professores do Setor Multidisciplinar do CAp que recebem os licenciandos de Pedagogia de modo a investigar a organização do estágio e as possíveis lacunas na formação desse pedagogo docente para o ensino da matemática nos anos iniciais do ensino fundamental. Após análise dos documentos referentes ao Curso de Pedagogia como o Projeto Pedagógico e o fluxograma do curso, além das entrevistas realizadas, concluímos que ainda é necessário maior aproximação entre a Faculdade de Educação e o CAp como espaços de formação inicial para a docência de modo que essa troca de experiências contribua positivamente para a formação dos licenciandos e essas unidades atuem de maneira compartilhada para a formação dos pedagogos docentes.

Palavras-chave: Pedagogo docente, ensino de matemática, anos iniciais, pedagogia, UFRJ, estágio supervisionado; Colégio de Aplicação.

ABSTRACT

ANASTÁCIO, Deborah Dias. **A formação do pedagogo docente para o ensino de matemática na UFRJ: diálogo entre a formação inicial e o estágio supervisionado.** Rio de Janeiro. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação): Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

The work consists of a research of training for the teaching of mathematics in the School of Education of the Federal University of Rio de Janeiro (UFRJ) and the similarities and differences between the Faculty of Education - FE, responsible for the course of Pedagogy and The Application school at UFRJ (CAp), undergraduate training space through supervised compulsory internship. We seek to understand how the supervised in the Application School (CAp) can be articulated as a space for training for future teachers in pedagogy, especially for the construction of educational strategies for teaching mathematics in the early years. We believe that CAp has a primary function of training undergraduates at UFRJ, dedicated to the study of stage structuring For the development of this study we interviewed teachers responsible for Special Didactic disciplines of Mathematics and Teaching Practice in the early years and Multidisciplinary at The School of Education in UFRJ and also teachers at CAp multidisciplinary sector who receive undergraduate in order to investigate the organization of internship and possible gaps in the formation of this teacher educator to the teaching of mathematics in the early years of elementary school. After analysis of the documents relating to Education Course as the pedagogical project and the flowchart of the course, in addition to the interviews, we concluded that it is still necessary to further integration between the Faculty of Education and the CAp as initial training spaces for teaching so that this exchange of experiences will contribute positively to the training of undergraduates and these units operate in a shared way to the training of teachers pedagogues.

Key words: Pedagogue teaching, mathematics education, early years education, UFRJ, supervised training; Application College

LISTA DE SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação
CAp - UFRJ	Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEG	Conselho de Ensino e Graduação
CESPEB	Curso de Especialização Saberes e Práticas na Educação Básica
CFCH	Centro de Filosofia e Ciências Humanas
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Conselho Pleno
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
FE	Faculdade de Educação
Fudef	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação
GT	Grupo de trabalho
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Educação Profissional
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério de Educação e Cultura
OCDE	Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PPGE	Programa de Pós Graduação em Educação
ProUni	Programa Universidade para todos
RAIS	Relação Anual de Informações Sociais
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

TCC	Trabalho de conclusão de curso
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL: A FORMAÇÃO INICIAL EM QUESTÃO.....	16
1.1 Políticas de formação docente.....	16
1.2 A formação inicial dos professores em questão.....	22
1.3 A formação no curso de Pedagogia.....	27
1.4 Iniciativas relacionadas à formação de professores.....	37
2 ESTÁGIO OBRIGATÓRIO NO CURSO DE PEDAGOGIA: LIMITES E PERSPECTIVAS	40
2.1 Legislações que regem o estágio	40
2.2 Papel do estágio para a formação docente.....	43
2.3 Apresentação do estágio no curso de Pedagogia da UFRJ e suas particularidades.....	48
2.4 Estágio supervisionado <i>versus</i> PIBID: disputas no campo de formação.....	54
3 AS VOZES DOCENTES: OS ARGUMENTOS DAS PROFESSORAS DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO E DO CAP/UFRJ SOBRE A FORMAÇÃO PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS	58
3.1 Faculdade de Educação da UFRJ: espaço de formação docente.....	58
3.2 O Colégio de Aplicação da UFRJ: espaço de formação docente, de crianças e jovens.....	62
3.3 Os percursos metodológicos da pesquisa e seus limites.....	67
3.4 As vozes da FE: o que dizem as professoras sobre o estágio e a formação para o ensino da matemática.....	69
3.5 As vozes do CAp: o que o que dizem as professoras sobre o estágio e a formação para o ensino da matemática.....	77
CONSIDERAÇÕES FINAIS	93
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	96
ANEXOS	104

INTRODUÇÃO

Meu amor pelos profissionais de educação iniciou-se ainda em minha trajetória escolar. Como aluna de uma escola pequena onde todos se conheciam, admirava meus professores e coordenadores. Aos 11 anos, cursando o sexto ano do ensino fundamental, fui convidada a participar do projeto de monitoria acadêmica de minha escola ajudando os alunos que tinham dificuldade de aprendizagem. Minha experiência docente, então, foi bem precoce. Ao final desta etapa já tinha tomado a decisão de ser professora e resolvi, portanto, ingressar no curso de nível médio, modalidade Normal. Já no primeiro ano de estudo iniciei um estágio na educação infantil da escola que eu estudava e, concomitantemente, comecei a dar aulas de ballet clássico e sapateado, pois havia acabado de me formar nesses estilos de dança.

Nos quatro anos em que cursei o ensino médio na modalidade Normal sempre estagiei em escolas e dei aulas de dança, até que, no último ano, fiz apenas a carga horária obrigatória de estágio e resolvi me dedicar a um curso pré vestibular com o objetivo de cursar Matemática em uma universidade pública. A paixão por esta disciplina surgiu no 4º ano do ensino fundamental ao me encantar por uma professora, Luciana Marinho, que durante dois anos lecionou as disciplinas de Matemática e Ciências. A paciência dela e todo seu conhecimento e carinho cativaram em mim esse amor.

Em 2007, fui aprovada para cursar matemática para todas as universidades que prestei vestibular e escolhi cursar na Universidade Federal do Rio de Janeiro. No ato da matrícula, por influência dos professores que eu tive no pré vestibular, me matriculei no bacharelado pois acreditava que ele daria uma maior base de conteúdos. A certeza de que queria dar aula ainda me acompanhava e o objetivo era, ao final do curso, obter dois diplomas: o bacharelado e a licenciatura.

No ano seguinte fui indicada por uma professora da escola que tinha estudado toda a minha vida para assumir como docente no 4º e 5º ano as disciplinas de Matemática e Ciências em uma escola particular. Aceitei o convite e, na metade do ano, fui chamada para tomar posse no Município de Nova Iguaçu por conta de um concurso que tinha prestado quando ainda era normalista. Para conciliar o trabalho e estudo passei a faculdade para o turno da noite e, nesse momento, passava a ser aluna da Licenciatura em Matemática.

No final de 2008 resolvi fazer a prova para ser monitora de matemática de um colégio-curso e, após a aprovação, iniciei as aulas de monitoria no ano seguinte. Para que fosse possível dar conta de tudo, abri mão da escola particular e fiquei apenas no município com uma turma de 3º ano com 30 alunos e apenas 6 alfabetizados. Alfabetizar foi uma difícil tarefa e eu não me sentia preparada para continuar nessa função. No final do ano pedi exoneração do município e, em 2010, atuava como monitora de matemática, como instrutora de um projeto de introdução a robótica, Lego Education, e como aluna da licenciatura em matemática noturna.

Em 2011 finalizei todas as disciplinas do curso e, no início de 2012, apresentei minha monografia discutindo a formação matemática dentro do Curso Normal, misturando as lacunas encontradas em minha formação e as dificuldades observadas em minhas colegas de trabalho nas escolas públicas e particulares que havia trabalhado. Foi quando, recém formada, fui aprovada no processo seletivo para professor substituto de Didática da Matemática e Prática de Ensino na Faculdade de Educação da UFRJ, função que exerci por dois anos. Nesse mesmo ano, me matriculei em uma pós graduação *lato sensu* em Administração e Supervisão Escolar com o objetivo de conhecer esse outro lado do ambiente escolar e me familiarizar com os autores do campo educacional para me preparar para o processo seletivo no Mestrado em Educação.

Em 2014, iniciei o Mestrado em Educação na UFRJ sob a orientação da Dr^a Daniela Patti que já havia me orientado na monografia de graduação, pois, apesar de cursar matemática, estudava a formação de professores para os anos iniciais e acreditei que ela fosse a pessoa mais indicada para colaborar com essa pesquisa.

O tema escolhido no mestrado está ainda relacionado à formação de professores dos anos iniciais, mas agora com foco no curso de Pedagogia da UFRJ. O tema que já me afligia durante a graduação ainda se fazia presente e necessário já que o ensino da matemática ainda representa um grande entrave no processo educacional. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), a matemática é importante tanto na construção da cidadania como “na apropriação do conhecimento na medida em que a sociedade se utiliza, cada vez mais, de conhecimentos científicos e recursos tecnológicos, dos quais os cidadãos devem se apropriar” (p.19).

Um primeiro ponto que precisamos ressaltar refere-se às diferentes opções de formação para aqueles que desejam lecionar nos anos iniciais da Educação Básica. Esse profissional pode ser formado pelo curso Normal de nível médio, pelo curso Normal Superior ou, ainda, na licenciatura em Pedagogia. Nesse estudo, fizemos a escolha pela

formação oferecida no Curso de Pedagogia. Essa escolha baseia-se por este ser um curso tradicionalmente voltado para a formação de professores para essa etapa de ensino. Em consonância com esse pensamento, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Licenciatura em Pedagogia de 2006, no artigo 11 afirma que: “as instituições de educação superior que mantêm cursos autorizados como Normal Superior e que pretendem a transformação em curso de Pedagogia e as instituições que já oferecem cursos de Pedagogia deverão elaborar novo projeto pedagógico, obedecendo ao contido nesta Resolução.” Observa-se nesse parágrafo o incentivo à conversão de Normal Superior em Pedagogia, o que fortalece o campo de estudo escolhido.

Existem poucas pesquisas relacionadas à formação matemática dos professores que ensinam esta disciplina nos anos iniciais e, em menor quantidade ainda, aquelas que relacionam essa formação ao estágio. Esse fato pode ser comprovado por Oliveira (2012, p. 103)

são extremamente valiosas as pesquisas que puderem oferecer mais propostas de atividades que possam ser implementadas durante os estágios em matemática de futuros professores dos anos iniciais, até por serem escassas na literatura.

É muito comum ouvir nos ambientes educacionais que a matemática é difícil, que é coisa para gênios, que não entra na cabeça e, ainda, outros rótulos que apenas dificultam o processo de construção dos saberes em questão.

A partir da reprodução dessas ideias é possível notar desinteresse e afastamento desse campo de conhecimento. Em muitos casos, os preconceitos sobre a matemática influenciam na escolha profissional que deixa de ser baseada em uma opção natural por desejo, por exemplo, e passa a ser norteada pela grade curricular do curso que não apresenta matemática.

O baixo desempenho em matemática nos anos iniciais pode ser observado através dos dados disponibilizados pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) que se constitui como um conjunto de avaliações externas em larga escala. Comparando os resultados de Matemática divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) a partir de 2005 até o ano de 2011 obtemos os indicadores no gráfico 1:

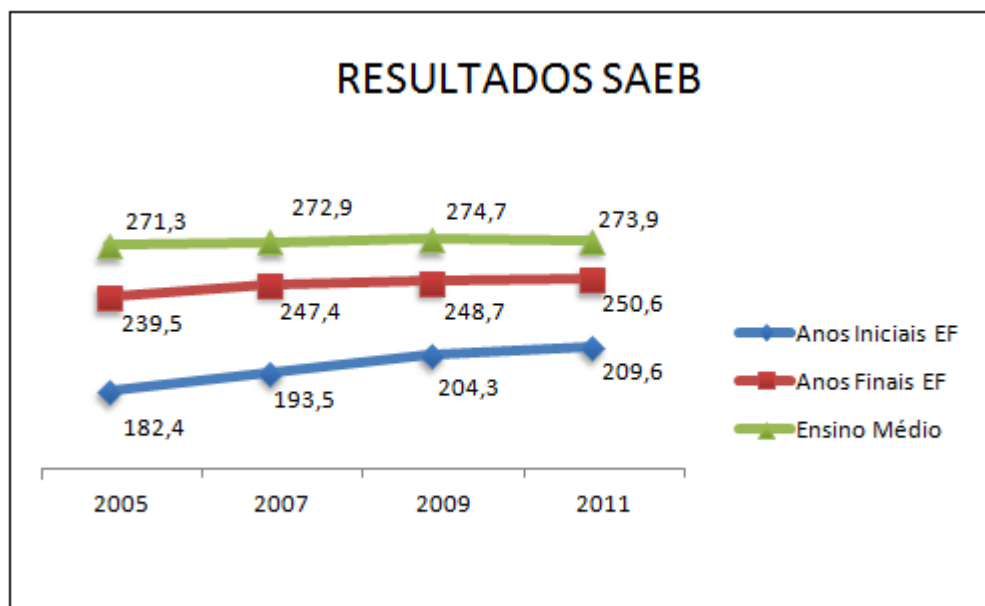


Gráfico 1. Fonte: INEP

Pelo gráfico, é possível observar que o rendimento em matemática em todos os anos foi menor nos anos iniciais do ensino fundamental do que nas outras etapas da educação básica. É um grande desafio justificar os motivos para que isso aconteça.

Recorrendo as ideias de Pimenta (2012) de que o estágio é lugar de formação através da relação teoria e prática docente constituindo-se como momento de constante construção de pensamento e aprendizagem da função docente, o desafio é pensar de que maneira esse espaço pode contribuir para a quebra dos rótulos citados anteriormente. Partimos da perspectiva de que, através da observação e transformação da realidade com a reflexão das situações vivenciadas e a constituição da identidade docente ao longo do estágio supervisionado, o licenciando em Pedagogia poderá construir uma nova relação com as formas de ensinar e aprender matemática.

Por entender que a importância do estágio no processo de formação e acreditar que o Colégio de Aplicação da UFRJ (CAp) é um espaço primordial para que esta tarefa se desenvolva optamos por analisar as duas instituições envolvidas no processo. Nesse sentido, o presente trabalho teve por objetivo central investigar a formação de professores de matemática para os anos iniciais do ensino fundamental oferecida no Curso de Pedagogia na UFRJ e, ainda, de que forma o estágio supervisionado no CAp pode contribuir para essa formação. Para isso foi necessário:

- Identificar os conhecimentos matemáticos construídos durante o Curso de Pedagogia através da disciplina específica relacionada a essa área de conhecimento e da

prática desenvolvida nos anos iniciais do ensino fundamental;

- Investigar a estrutura de estágio obrigatório do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro;

- Estabelecer relações entre os conhecimentos matemáticos aprendidos na formação inicial e as atividades desenvolvidas no campo de estágio;

- Entender o CAp como campo de estágio com suas características próprias e compreender como acontece a relação entre ele e a universidade.

Para desenvolver o estudo, esse texto foi estruturado em três capítulos. O primeiro capítulo apresenta políticas de formação docente em nosso país, a trajetória do curso de Pedagogia e seus marcos legais.

O segundo capítulo dedica-se ao estudo do estágio obrigatório do curso de Pedagogia destacando as legislações que o regem e seu papel para a formação docente. Além disso, é apresentada a estrutura do estágio no curso da UFRJ e discutidas as suas particularidades.

O terceiro capítulo se constitui da pesquisa de campo no curso escolhido na busca pelos conhecimentos matemáticos apresentados na atual estrutura curricular. E, ainda, na observação da concepção e estruturação de estágio do curso em questão. Para fazer essa análise, optamos por ouvir os profissionais responsáveis pela formação tanto na UFRJ quanto no CAp.

Com o objetivo de dar voz aos três atores sociais envolvidos no estágio supervisionado, nos esforçamos para ouvir, também, os alunos do curso de Pedagogia da UFRJ que estavam cursando a disciplina de Prática de ensino dos anos iniciais em 2015/2. Após a entrevista com os professores preparamos um questionário e fomos até uma aula para aplicar. Isso aconteceu no período de greve da UFRJ e conseguimos encontrar os alunos, pois as aulas dessa disciplina estavam acontecendo mesmo que não semanalmente. No encontro, mesmo com todos os questionários impressos, os alunos manifestaram o desejo de respondê-lo de forma *online* e a decisão foi respeitada. Criamos um formulário no Google e enviamos para o email de todos os alunos das duas turmas do período, um universo de, aproximadamente, 50 alunos. Mesmo após tentativas de reenvio, apenas dois licenciandos responderam o que fez com que optássemos por não utilizar esse mecanismo por acreditarmos que essa amostra não é representativa de todo o grupo.

Destacamos que esse estudo foi aprovado pelo comitê de ética do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da UFRJ e esperamos contribuir para ampliar a discussão

sobre a formação do pedagogo docente na contemporaneidade, em especial no momento em que a LDB 9.4/96 completa duas décadas de sua aprovação e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, licenciatura, completam uma década. Vivemos um momento de extrema relevância para (re)pensar a formação de professores e professoras que atuam com o ensino de conteúdos disciplinares nos anos iniciais do ensino fundamental.

CAPÍTULO 1:

FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL: A FORMAÇÃO INICIAL EM QUESTÃO

1.1 Políticas de formação docente

Segundo Gatti (2011), em 2006, os professores representavam o terceiro maior agrupamento profissional do Brasil conforme dados da Relação Anual de Informações Sociais (RAIS) do Ministério do Trabalho e Emprego. A autora ressalta os impactos dessa informação na economia nacional já que a maioria desses docentes, 82,6%, trabalha no setor público. Essa informação se torna ainda relevante, pois ao acompanhar os últimos resultados divulgados no RAIS de 2012, o setor de ensino aparece em terceiro lugar na lista dos setores que tiveram maior taxa de crescimento.

A preocupação com a qualidade da educação está presente em nosso país, no entanto, as constantes avaliações dos sistemas educacionais nacionais e internacionais indicam baixo rendimento escolar. (FENANDES, R. & GREMAUD, A. (2009); FRANCO, C.; ALVES, F., BONAMINO, A. (2007)). Melhorar o desempenho dos estudantes, entretanto, só será possível com investimentos na valorização e qualificação dos professores. Segundo Tardif e Lessard (2005), o magistério constitui um setor nevrálgico na sociedade e a única maneira de entender os problemas desta é fazer com que as escolas acompanhem as transformações. Ainda para esses autores, os professores desempenham uma das mais importantes funções sendo peças chaves para a economia das sociedades modernas.

A partir da publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9.394/96, a regulação dos recursos destinados a esses trabalhadores passou a ser feita pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) instituído pela Emenda Constitucional nº 14/1996 e regulamentado pela Lei nº 9.424/1996. Esse fundo buscou definir o investimento básico para garantir qualidade da educação em todas as escolas. Do dinheiro arrecadado dos impostos de estados e municípios administrados por esse fundo, 60% deveriam ser utilizados para a remuneração e investimento na carreira docente, incluindo a formação inicial emergencial e, ainda, aperfeiçoamento e cursos de atualização. Dez anos depois instituiu-se, através da Medida Provisória nº 339/2006, sancionada no ano seguinte pela Lei nº 11.494/2007 o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e

de Valorização dos Profissionais de Educação (Fundeb), com arrecadação maior, por abranger maior quantidade de impostos. O Fundef atendia apenas o ensino fundamental, com o Fundeb, foram incluídos a educação infantil e o ensino médio. Além disso, a contribuição que antes era de 15% sobre as contribuições de estados, municípios e Distrito Federal passa a ser de 20% a partir do 3º ano de implementação do Fundeb. No novo fundo, o salário educação não pode ser utilizado para fins de custeio da Complementação da União. Esses fundos foram, e ainda são, atualmente, capazes de induzir políticas de formação em serviço dos professores.

Em 2006, o MEC criou a Universidade Aberta do Brasil (UAB) com o objetivo de promover formação inicial e continuada de professores valorizando como metodologia a educação a distância. Dentro dessa iniciativa podemos citar o Programa Pró-Licenciatura que prevê a formação em nível superior dos docentes que atuam na educação básica. Outra iniciativa do governo federal foi a criação, em 2007, do Plano de Metas e Compromisso Todos pela Educação e do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Como desdobramento dessas ações destacamos o Plano de Ações articuladas (PAR) que apoia técnica e financeiramente municípios de arrecadação insuficiente para garantir a qualidade do ensino. Uma das dimensões desse plano refere-se à formação dos professores e demais profissionais da educação. Nesse mesmo ano, o MEC alterou a estrutura da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), que, além das atribuições referentes ao sistema de pós-graduação e desenvolvimento científico no país, passou a coordenar a estruturação de um sistema nacional de formação de professores.

Em 2009, foi instituída a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério de Educação Básica. Dentre os doze princípios do Decreto nº 6.755/2009 que instituiu a política podemos destacar:

a formação docente como compromisso público de Estado; a colaboração constante entre os entes federados; a importância de o projeto formativo nas IESs; refletir a especificidade da formação docente e assegurar a organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorrem para a formação; a articulação entre teoria e prática, entre formação inicial e continuada; o reconhecimento da escola como espaço necessário de formação inicial e continuada; e a consideração dos diferentes saberes e da experiência docente (GATTI, 2011, p. 53).

Para que essa política atingisse seus objetivos foram criados os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente. Nessa iniciativa da Capes, a formação

inicial deveria acontecer preferencialmente em cursos presenciais e a continuada na modalidade a distância. Outra medida definida após essa política foi a criação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) que oferece vagas nos cursos de licenciatura das universidades federais de primeira licenciatura para os docentes que não possuem graduação e segunda licenciatura para os que atuam como docentes de disciplinas fora de sua formação e, ainda, formação pedagógica para os bacharéis sem licenciatura. Os professores que atuam na educação básica pública podem se candidatar aos cursos na Plataforma Freire (sistema informatizado criado pela Capes), e as vagas são preenchidas de acordo com a necessidade das secretarias de educação municipais e estaduais.

Três anos antes da criação da UAB, em 2003, o governo federal criou a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores com a preocupação de proporcionar formação continuada aos docentes da educação infantil e ensino fundamental. Depois de 2009, com as novas propostas de formação e a criação do PARFOR, essa rede foi reestruturada e expandida passando a chamar-se Rede Nacional de Formação Continuada de Profissionais da Educação Básica. Como ações proporcionadas por essa rede podemos destacar propostas como o Pró-Letramento¹, o Gestar II² e a Especialização em Educação Infantil³.

Observamos investimento financeiro na capacitação de docentes, mas este parece não ser suficiente uma vez que, segundo Costa (2010), uma transformação da educação pública só será possível se melhorarmos o padrão de remuneração e qualificação do magistério. Em relação à remuneração dos professores da educação básica, destacamos que a Lei 11.738/2008 instituiu o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica para uma jornada de no máximo 40 (quarenta) horas semanais. O piso salarial profissional nacional do magistério público da educação básica é atualizado anualmente no mês de janeiro, desde o ano de 2009 e o valor definido em 2016 foi R\$ 2.135,64.

¹ Pró-Letramento foi instituído em 2005 com a perspectiva de incorporação das crianças a partir de 6 anos de idade na escola. É um curso semi-presencial destinado aos docentes dos anos iniciais com o objetivo de assegurar melhoria na qualidade da aprendizagem de leitura/escrita e matemática.

² Gestar II, criado em 2004, sucedendo o Gestar I de 2001, programa de formação continuada em língua portuguesa e matemática dedicado aos professores dos anos finais do ensino fundamental.

³ Curso de Especialização em Educação Infantil, visa ampliação dos conhecimentos dos docentes que atuam em creches e pré escolas com crianças de 0 a 5 anos.

Ao citarmos os programas desenvolvidos pelo governo federal no âmbito educacional, fica clara a preocupação com esse setor e, principalmente, com a formação de professores e as suas condições de trabalho. Segundo levantamento feito por André (2009) comparando dados de 1990 até 2007, as pesquisas sobre formação de professores tem crescido no país passando de 7% para 22% no final do período.

Com o objetivo de fazer um levantamento sobre o que está sendo publicado no campo educacional sobre o tema escolhido foi realizada uma investigação em três diferentes frentes. O primeiro foi o banco de teses e dissertações da CAPES, o segundo a Revista Brasileira de Educação e, por fim, realizamos uma busca nos trabalhos publicados na 37ª Reunião anual da ANPED de 2015 que contemplassem o tema da formação de professores para os anos iniciais.

Em levantamento feito endereço eletrônico da CAPES⁴ em busca de dissertações e teses publicadas sobre o tema dessa investigação foram utilizadas as seguintes palavras-chave: professor polivalente, matemática anos iniciais e estágio, pedagogia.

Ao utilizar as palavras professor polivalente encontramos seis trabalhos, (RODRIGUES, 2011; LEMOS 2011, CRUZ, 2012; CARDOSO, 2011; ANDRADE, 2012; DELMAS, 2012) sendo que dois destes se relacionavam com a matemática, e por esse motivo, serão comentados. Destacamos que o primeiro trabalho encontrado era uma tese de doutorado de 2011 que versava sobre a inserção da probabilidade como componente curricular na formação inicial docente de professores polivalentes (RODRIGUES, 2011). O segundo trabalho foi uma dissertação de mestrado também defendida em 2011 que discute a formação de matemática do professor polivalente juntamente com uma pesquisa no estado do Amapá sobre o que é ensinado por estes no ensino fundamental das escolas da rede (CARDOSO, 2011).

Ao utilizarmos as palavras matemática nos anos iniciais foram encontrados 139 registros, distribuídos em categorias da seguinte forma:

⁴ Levantamento feito em 13 de agosto de 2015.

Palavras chaves: matemática, anos iniciais

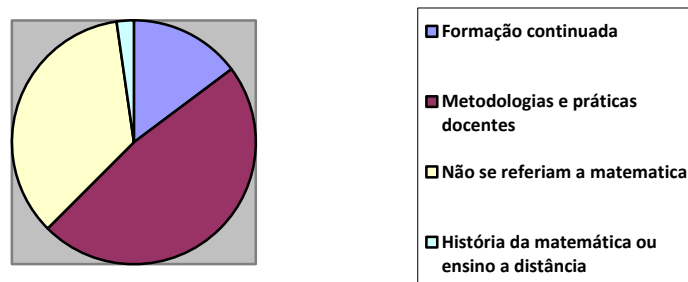


Gráfico 1. Fonte: a autora

Formação continuada 23%

Metodologias, práticas pedagógicas 44%

Não se referiam à matemática 31%

Relacionavam-se à história da matemática, ensino a distância, juntos 2%.

Neste levantamento observamos que somente um trabalho estabeleceu relação entre estágio e ensino de matemática nos anos iniciais: "Ações colaborativas Universidade-Escola: o processo de formação de professores que ensinam matemática nos anos iniciais" (PALANCH, 2011). O autor estabelece os saberes necessários aos docentes para o ensino de matemática segundo Tardif (2003) e, por encontrar lacunas na formação inicial no Curso de Pedagogia (NACARATO, MENGALI, PASSOS, 2009), aponta como estratégia as parcerias colaborativas. Segundo ele, a parceria tem representado um movimento que mobiliza várias instituições com o objetivo de construir um novo paradigma na formação de professores. A aproximação entre graduandos e docentes da escola básica e da universidade favorece a troca de experiências a traz ganhos à formação. Em concomitância com essa visão, o estágio supervisionado no curso de Pedagogia também se constitui como nosso objeto de pesquisa.

Ao utilizarmos as palavras estágio e pedagogia, o banco de teses e dissertações da CAPES enumera 46 trabalhos. Destes, um único relaciona-se com a matemática nos anos iniciais. "O professor que ensina matemática nos anos iniciais do ensino fundamental: limites e possibilidades do curso de licenciatura em pedagogia", (COSTA, 2011) que discorre sobre a formação docente e contribuiu com importantes informações para este trabalho. A pesquisa está direcionada para a formação inicial de professores dos anos iniciais no que tange aos conhecimentos matemáticos fazendo articulação destes com o estágio supervisionado. Todos os sujeitos pesquisados fazem parte da

Faculdade Social da Bahia, por esse motivo a análise é centrada nas ementas e disciplinas desse curso específico. Nesse contexto, a pesquisa reforça o que outras pesquisas já afirmavam: a constituição da identidade docente dos alunos do Curso de Pedagogia recebe influência preponderante do seu período e escolarização básica. Costa (2011) afirma que: "o modo como se dá a formação matemática no curso de pedagogia não garante a quebra dos paradigmas acerca da Matemática e seu ensino" (p.134). Ainda segundo a pesquisa, na visão dos estudantes participantes, maneiras diferentes de ensinar matemática devem estar ligadas diretamente ao lúdico como brincadeiras e jogos. Com relação ao estágio um ponto destacado é a importância do envolvimento do professor que recebe os estagiários.

Em busca no endereço eletrônico Scielo⁵, ao utilizar as mesmas palavras chave "professor polivalente", foram listados dois artigos: "A polivalência no contexto da docência nos anos iniciais da escolarização básica: refletindo sobre experiências de pesquisas" (CRUZ e NETO, 2012) que compara a constituição da profissionalidade docente brasileira e francesa e "Curso de Pedagogia, organizações multilaterais e o superprofessor" (EVANGELISTA E TRICHES, 2012) que estabelece relações entre as diretrizes curriculares nacionais e organizações multilaterais. Como é possível observar, nenhum dos dois trabalhos relaciona-se com a formação do professor polivalente bem como com os conhecimentos matemáticos.

Ao utilizarmos as palavras "matemática anos iniciais", foram listados 22 trabalhos. Destes, apenas um relaciona-se com a formação dos professores que ensinam matemática nos anos iniciais, "Livros didáticos e formação de professores que ensinam Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental" (VIEIRA e GOMES, 2014). No decorrer do texto ficou claro que o foco dos autores está relacionado com o uso do livro didático e não com a formação inicial dentro da universidade como este trabalho se propõe.

Utilizando como ferramenta de busca as palavras "estágio e pedagogia" foram listados 11 trabalhos, entretanto nenhum deles relacionava-se com a formação matemática dos professores que atuam nos anos iniciais.

Com o objetivo de investigar o que está sendo pesquisado na contemporaneidade sobre o tema em questão, recorreremos a mais uma fonte de busca que são os trabalhos

⁵ O Scielo é uma biblioteca eletrônica que abrange uma coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros.

publicados e apresentados na 37ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED, 2015).

A ANPED reúne 24 grupos de trabalho (GT) sendo que dois estão diretamente ligados a essa pesquisa: formação de professores (GT8) e educação matemática (GT19). O GT 8 teve 23 trabalhos aceitos com mais 13 excedentes, totalizando 36 trabalhos. Desses, apenas um apresentou relação entre o estágio na pedagogia e as possibilidades que este pode trazer à formação. Ele se intitula “O acompanhamento de estagiários de pedagogia na escola: análise e reflexão das práticas de ensino” (CYRINO e NETO, 2015). No GT 19, específico da educação matemática, foram aceitos 15 trabalhos, mas a maioria deles relaciona-se à matemática e seus desdobramentos na licenciatura, sendo possível encontrar um único trabalho que se propôs a discutir a matemática dos anos iniciais, mas que não vai dialogar com a formação. “A matemática nos primeiros anos escolares: elementos ou rudimentos?” (VALENTE, 2015).

Essas questões indicam que a formação dos professores que atuam nos anos iniciais e, ainda, investigar a matemática como conteúdo para esse segmento não é foco das pesquisas nem na área de formação docente tampouco na área de educação matemática. Nesse sentido, acreditamos que há uma importante lacuna a ser investigada que contempla a formação para o ensino da matemática no curso de Pedagogia, bem como quais as contribuições que o estágio supervisionado poderá trazer para essa discussão.

1.2 A formação inicial dos professores em questão

Uma das justificativas para o fato de as pesquisas relacionadas à formação de professores ter aumentado é a mudança do público que frequenta as escolas. Em levantamento feito por André (2009): “os resultados mostram que cresceu o interesse pelo tema formação de professores: nos anos 1990, eram 6% do total de trabalhos da área da educação que abordavam o tema; nos anos 2000, o percentual passa a 14%.” (p.1). Além disso, a discussão sobre a formação passou a ser mais frequente em eventos científicos, periódicos apresentando sessões inteiras dedicadas a esse tema, (por exemplo: Cadernos de Pesquisa n. 124, de 2005; Revista Educação e Sociedade n. 99, de 2007).

Com a busca pela universalização da educação básica, a escola passou a receber alunos que antes não a frequentavam até a terminalidade do ciclo escolar e que tem pais

que também não tiveram essa oportunidade. Observou-se aumento das reprovações e o governo buscou estratégias para atender satisfatoriamente as novas demandas da escolarização. Muitos docentes não sabem como fazer com que os alunos antes excluídos comecem a aprender deixando clara a ausência de uma pedagogia capaz de suprir essa nova situação (BARRETO; MITRULIS, 2001). Como destacado por Poloni e Costa (2012),

a expansão do oferecimento de vagas nas escolas públicas brasileiras, no tocante às primeiras séries do Ensino Fundamental, tem, há tempos, modificado o perfil dos alunos que frequentam essas escolas. Cada vez mais, crianças com diferentes necessidades convivem na mesma sala de aula e, em especial, nas séries iniciais, fato que, por si só, torna urgentes a discussão e a pesquisa sobre a formação dos professores que atuarão nesse nível de escolaridade (p.1290).

Nas décadas de 1980 e 1990 a temática que aborda a formação de professores insere a discussão em relação aos saberes docentes e aos saberes da experiência, valorizando a reflexão sobre a prática docente já que esta apresenta problemas que a formação inicial não dá conta de responder (TARDIF, 2005). A formação de professores precisa estar em constante transformação para acompanhar o público cada vez mais heterogêneo e influenciado por modismos presente na escola. O professor vive essa tensão cotidianamente: precisa saber lidar com essas novas situações e cumprir seu objetivo de formar, motivar e ensinar seus alunos. A construção da identidade desse profissional está em xeque diante da crescente complexidade de sua função. O Brasil tem investido na melhoria da educação através de ampliação dos anos de escolaridade, da melhoria da infraestrutura, distribuição de livros didáticos, dentre outras políticas, mas segundo Gatti (2011) “o Brasil está distante de uma qualidade educacional considerada razoável” (p.27).

De acordo com o Censo da Educação Superior de 2013 (divulgado em setembro de 2014), o total de alunos na educação superior no Brasil é de 7,3 milhões. Esses estudantes estão distribuídos em 32 mil cursos de graduação oferecidos por 2,4 mil instituições de ensino superior. Dentre todas essas instituições, apenas 301 são públicas. Ainda conforme censo, o número de matrículas nas licenciaturas tem aumentado a cada ano e a Pedagogia apresenta, dentre as licenciaturas, o maior número de matrículas, 611.111, o que corresponde a 44,5 % das matrículas nas Licenciaturas.

Matrículas nas Licenciaturas			
Presencial		A distância	
Pública	Privada	Pública	Privada
59.772	80.264	11.377	49.940

Fonte: Censo da Educação Superior – INEP, 2013.

Os dados do Censo mostram que as matrículas nas licenciaturas nas instituições privadas representam aproximadamente 55% do total de matrículas, comprovando que a maioria dos docentes é formada por estas instituições.

Vaillant (2006) considera como ponto muito importante nessa discussão a formação inicial, pois é o primeiro acesso dos docentes ao desenvolvimento profissional e pode ser determinante do sucesso profissional. Em conformidade com esse pensamento, Gatti (2011) defende a formação inicial como importância ímpar por esta ser a base para a execução da atividade educativa na escola. Destaca, ainda, a importância dessa instância na constituição de sua profissionalidade e sua profissionalização. A autora defende que se esta formação for bem realizada, a formação em serviço pode cumprir o seu papel verdadeiro de aperfeiçoamento profissional, deixando de ser, como vemos hoje, um suprimento a uma formação inicial precária e com lacunas. Segundo a autora, “essas lacunas mostram que as políticas relativas à formação inicial dos docentes no Brasil, no que se refere às instituições formadoras e aos currículos, precisariam ser repensadas.” (GATTI, 2011, p. 89).

A formação de professores constitui-se como uma grande área de pesquisa no campo educacional, mas segundo a mesma autora

os estudos realizados sobre a formação inicial de docentes não se têm detido na questão das conexões entre os componentes curriculares acadêmicos e a parcela de formação docente que acontece nas escolas, em que pesem as diretrizes nacionais para essa formação. A relação entre teorias e práticas, colocada como necessária em nossas normatizações políticas sobre a formação de professores para a educação básica, não se encontra refletida nos currículos praticados pelas instituições formadoras de professores (p.90).

Não podemos pensar a formação inicial como uma formação estritamente acadêmica e a formação continuada construída a partir das experiências no trabalho. Silva Junior (2010) defende a implantação da alternância desses dois conceitos. Apesar das normas vigentes no Brasil defenderem, no âmbito da formação docente, práticas

educativas que aliem teoria e experiência, é comum encontrarmos dissonância entre o que é proposto na legislação e o que é efetivamente realizado nas instituições de ensino. Existe grande preocupação com a estrutura física da escola, a gestão, a autonomia, mas para Tedesco (2010) pensar somente nesses fatores não resolve o grande problema educativo que na visão do autor é entender porque os alunos não aprendem e como é possível administrar nossos diferentes níveis de aprendizagem que deve ser o ponto de partida. Nessa perspectiva, a formação inicial de professores deve ser um foco de estudo e pesquisas.

Alguns estudos (RIOPEL, 2006; CATTONAR, 2005), afirmam a fragilidade na relação entre formação inicial de professores e a construção identitária. Nascimento (2007) encontrou na fala de estudantes universitários que as suas representações de docência não possuíam relação concreta com os referenciais da formação inicial. Em sua pesquisa, num total de 39 escritos autobiográficos, apenas três modelos consideravam a influência dos estudos iniciais universitários como ponto positivo na construção da identidade como futuros professores e a maioria (26 escritos) descreveram como fatos marcantes suas memórias escolares durante o ensino fundamental. Conforme o autor,

a formação inicial será tanto mais importante para a carreira do futuro professor quanto mais próximo ele estiver da construção identitária desse sujeito. E isso passa pela sua organização coletiva. Para além da academia, esses cursos têm que estar em relação muito estreita com o meio escolar de atuação desses futuros ensinantes. O que significa dizer que será preciso um curso com matérias mais sensíveis às verdadeiras necessidades desse sujeito. (p. 230)

Ao estudarmos a formação de professores pela perspectiva histórica observamos que esta sofreu poucas alterações no que se refere a sua estrutura básica. Nos anos 30 do século passado o projeto de formação de professores já estabelecia a cooperação das faculdades de filosofia com as faculdades e institutos de educação na formação do educador (MENDONÇA, 2002; FÁVERO E LIMA, 2006).

Ainda é possível notar clara separação entre conhecimentos pedagógicos e a formação disciplinar mesmo após determinações legais que instituíram base comum de formação como a LDB 9394/96, a Resolução nº 1/2002 do Conselho Nacional de Educação e a Resolução nº2 de 1º de julho de 2015 também do Conselho Nacional de Educação. Quebrar essa tradição envolve mudanças culturais, disputas de grupos sociais

e isso dificulta a incorporação de uma nova visão mais integradora e interdisciplinar de formação.

Ao analisarmos a formação dos docentes que atuam na educação básica, o primeiro ponto a ser considerado é que a formação de professores que atuam nos anos iniciais sempre foi separada da formação disciplinar daqueles que atuam em uma disciplina específica. Além de espaços diferentes, níveis diferentes: docentes dos anos iniciais formados em nível médio, modalidade Normal e os outros em cursos superiores separados por áreas de conhecimento. Essa distinção impacta na diferenciação desses docentes ainda nos dias de hoje atribuindo menor prestígio e remuneração para o professor que atua nos anos iniciais em relação ao professor “especialista” que atua nos demais anos do fundamental e no ensino médio. Essa desvalorização fica clara quando notamos diferenças nos pisos salariais desses dois grupos, ambos docentes de um mesmo nível de ensino, a educação básica.

Para os professores que atuam na educação infantil e anos iniciais, de acordo com o artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96,

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 nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

No entanto, a referida Lei, no artigo 87, quarto parágrafo, afirma que “até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”. A polêmica gerada pela LDB foi encerrada somente em 2003, com o parecer N° 1 do Conselho Nacional de Educação/CEB.

É admitida a formação mínima para o exercício do Magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.(...), reitera-se especialmente aos portadores de diploma de nível médio, em exercício nas redes públicas que eles têm direito a manterem seus cargos mesmo que não frequentem curso superior.

(Parecer CNE/CEB nº 1/2003, p. 2)

A partir deste, ficou garantido aos portadores de certificado em cursos Normal

de nível médio lecionar na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Um primeiro ponto que precisamos ressaltar refere-se às diferentes opções de formação para aqueles que desejam lecionar nos anos iniciais da Educação Básica. Esse profissional pode ser formado pelo Curso Normal de nível médio, pelo Curso Normal Superior ou, ainda, na licenciatura em Pedagogia.

No início do século XX iniciou-se preocupação com a formação dos professores que atuavam nos outros segmentos na educação básica. A função de ensinar nas antigas escolas secundárias era exercida por profissionais liberais ou autodidatas. A quantidade de escolas era pequena e os alunos também eram poucos. A partir de 1930 com a formação de bacharéis nas poucas universidades que existiam, a opção encontrada foi acrescentar um curso de Didática com um ano de duração que incluía disciplinas na área de educação para que estes alunos se tornassem, também, professores do antigo ensino secundário (o que atualmente se configura no segundo segmento do ensino fundamental e o ensino médio). Esse modelo de formação ficou popularmente conhecido como 3+1 e foi implementado para todas as licenciaturas, incluindo, portanto, a licenciatura em Pedagogia, regulamentada em 1939 que formava nessa época bacharéis em educação e professores para atuarem nas escolas Normais. Era permitido ainda a esses docentes lecionar algumas disciplinas nas escolas secundárias como matemática e ciências. (GATTI, 2011).

1.3 A formação no curso de Pedagogia

O curso de pedagogia, no Brasil, passou por alterações ao longo do tempo e os espaços de atuação do egresso foram se modificando de acordo com as legislações e o mundo do trabalho. Em 1986, o Parecer nº 161/1986 do Conselho Federal de Educação permitiu que esses profissionais atuassem nos anos iniciais do ensino fundamental. Pensando na trajetória da formação dos professores observamos que, após a aprovação da LDB/96, iniciou-se uma grande disputa envolvendo a formação em nível médio realizada nas Escolas Normais e os cursos de Pedagogia, nas instituições de ensino superior, uma vez que a legislação permitiu que a formação ocorresse nos dois espaços e ainda criou um terceiro, o curso Normal Superior.

Em 2006, o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução nº 1 de 15/05/06 (BRASIL, MEC/CNE, 2006) que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Pedagogia, licenciatura, responsável por formar

professores para a educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental, para o ensino médio na modalidade Normal e para a educação de jovens e adultos, além de ser responsável também pela formação de gestores e pedagogos para atuar em espaços escolares e não escolares. Por esse motivo, o marco histórico escolhido para este trabalho são essas diretrizes promulgadas em 2006 que vigoram até os dias de hoje.

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (pág. 2).

Este mesmo documento em seu 7º artigo define carga horária mínima de 3.200 horas de formação com 2.800 dedicadas às atividades formativas, 300 horas dedicadas ao estágio supervisionado e 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento. Como se não bastasse a dispersão disciplinar para cumprir com todas as possibilidades de atuação do pedagogo, o documento ainda determina que o estágio curricular deve contemplar:

IV - estágio curricular a ser realizado, ao longo do curso, de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não-escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências:

- a) na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, prioritariamente;
- b) nas disciplinas pedagógicas dos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal;
- c) na Educação Profissional na área de serviços e de apoio escolar;
- d) na Educação de Jovens e Adultos;
- e) na participação em atividades da gestão de processos educativos, no planejamento, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades e projetos educativos;
- f) em reuniões de formação pedagógica.

(inciso IV do art. 8º)

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Pedagogia (2006) estabeleceram que as antigas habilitações existentes nos cursos de Pedagogia entrariam em extinção a partir do período letivo seguinte a publicação destas. Portanto, a partir do segundo semestre de 2006, todas as habilitações foram extintas e o curso passou a obedecer nova

estruturação. Além da docência, o curso passou a ser responsável, também, pela formação de gestores, aí incluídos os diretores escolares, supervisores, coordenadores pedagógicos e orientadores educacionais.

Mesmo com o fim das habilitações tendo acontecido em 2006, ainda hoje essa nomenclatura continua sendo usada de maneira errônea por diferentes entes federados. Citamos como exemplo que no ano de 2015 o município de Duque de Caxias publicou edital nº 001/2015 para concurso público de Provas e Títulos para preenchimento de vagas e formação de cadastro de reservas para cargos na área de educação. Dentre os cargos é possível encontrar o de professor especialista dividido em duas categorias: orientação educacional e orientação pedagógica. Como requisitos específicos para cada um deles é exigido “Ensino Superior em Pedagogia com habilitação específica para o cargo ou Licenciatura com Pós-Graduação na área” (p.1). O termo habilitação continua sendo usado, mesmo após sua extinção na Pedagogia há quase uma década.

Outro exemplo que demonstra a falta de entendimento dessa mudança é o edital nº 54 de 16 de março de 2015 da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) para provimento de vagas de cargos efetivos da carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico para o Colégio de Aplicação da UFRJ. No anexo I, onde está o disponível o quadro de vagas e os requisitos para cada cargo, para o setor de Orientação Educacional a habilitação necessária é: “Licenciatura Plena em Pedagogia com habilitação em Orientação Educacional ou Licenciatura Plena em Pedagogia com especialização em Orientação” (p.1). Mais uma vez é exigida habilitação em desacordo com o que a atual legislação estabelece.

Por essa multiplicidade de atuações do pedagogo que abrange docência e função gestora, definimos a licenciatura em pedagogia como uma licenciatura híbrida. Diferentemente das outras licenciaturas, os profissionais são formados para além da docência o que acarreta uma grande complexidade curricular neste curso já que deve propiciar:

a formação de habilidades de planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da educação, projetos e experiências educativas não escolares, produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares.” (GATTI, 2011. p. 99).

Além das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2006, a Resolução nº2 de 1º de julho de 2015 do Conselho Nacional de Educação: "Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada." (p. 1). Essas novas diretrizes estabeleceram habilidades que o egresso dos cursos de formação inicial devem ter. Seu 8º artigo estabelece treze princípios que os egressos das licenciaturas devem estar aptos a desempenhar após passar pela formação inicial. Estão incluídos: atuar com ética em busca de uma sociedade igualitária, compreender os diferentes processos de aprendizagem e auxiliar os sujeitos em suas diferentes fases de desenvolvimento, dominar conteúdos específicos e pedagógicos, metodologias de ensino, desenvolver relações de cooperação entre escola, família e comunidade dentre outras atribuições.

A tarefa de obedecer todas essas orientações em uma única matriz curricular tem sido o grande desafio das instituições de ensino superior desde então e, segundo Gatti e Barreto (2009), está conduzindo a algumas simplificações que podem afetar o perfil dos formandos.

As licenciaturas já há algum tempo se constituem como importante objeto de estudo do campo educacional. Hoje, diante dos problemas de aprendizagem que os alunos têm apresentado, aumenta-se a preocupação com a estrutura e currículo desses cursos. Entendemos que o desempenho dos alunos não depende unicamente da formação inicial dos docentes, mas reconhecemos a importância central desta para práticas docentes bem sucedidas. Segundo Gatti (2011), "as políticas mais fortes do Ministério da Educação (MEC) estão centradas na expansão da oferta das licenciaturas, e muito pouco em sua qualidade curricular." (p.95).

O Censo da Educação Superior 2012 apresentou 2.747.089 matrículas nos cursos de graduação. O gráfico 2 deixa clara a expansão nos cursos de educação a distância que tem percentual dobrado com relação ao ano anterior, enquanto que as matrículas presenciais aumentam em aproximadamente 17%. (BRASIL. MEC. INEP, 2012).

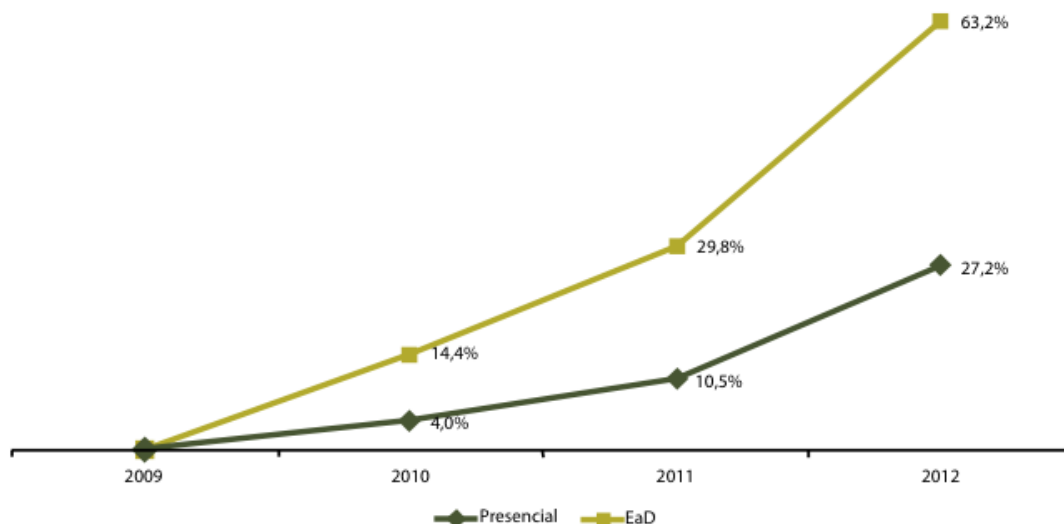


Gráfico 2 – Percentual da variação no número de ingressos em Cursos de Graduação por Modalidade de Ensino – Brasil – 2009-2012.

Fonte: MEC/Inep. Gráfico elaborado pela Deed/Inep

Em relação à oferta de cursos na modalidade à distância Gatti (2011) afirma que

a qualidade dos modelos de conteúdos adotados nos cursos de EaD não tem sido examinada em projetos de pesquisa avaliativa, de modo geral. O formato e os métodos nos modos disponibilizados, no entanto, tem recebido críticas de especialistas, e este é um ponto a investigar mais em profundidade, ante a expansão, até certo ponto, desmedida que essa modalidade vem mostrando. (GATTI, 2011. p. 113).

Além disso, na Resolução que passa a valer a partir deste ano, no terceiro parágrafo do artigo 9º, as Diretrizes estabeleceram que a formação inicial de profissionais do magistério deve acontecer, preferencialmente, na forma presencial, o que pode representar um freio no avanço da educação a distância no campo educacional. Segundo o Censo de 2010 (BRASIL. MEC. INEP, 2010b), a licenciatura em pedagogia aparece como o terceiro entre os dez cursos de graduação com maior número de matrículas nos cursos presenciais e, ainda, como o curso com maior número de matrículas na educação a distância. Nota-se, então, grande quantidade de ingressantes ainda nos cursos de formação de professores, mas esse número é reduzido quando comparado aos concluintes já que a evasão destes gira em torno de 30%. A alta evasão pode estar relacionada à estrutura dessas formações ou, ainda, a falta de atratividade que a carreira docente proporciona. Por conta da falta de prestígio da profissão docente, pesquisas (ALTOBELLI, 2008; GATTI, 2010) mostram que a maioria dos professores que atuam na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental é de

camadas sociais menos favorecidas, o que dificulta a superação das desvantagens sociais.

Na discussão de formação de professores uma questão tão enfatizada em formulações e normas é a relação entre teoria e prática. Por mais que o fim dessa dicotomia seja objeto de debate nos fóruns promovidos pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e pelo Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), ela não é superada no cotidiano das licenciaturas.

A preocupação com a formação docente e a qualidade da educação no país motivou, em 2008, a realização da pesquisa “Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadora e seus currículos”. A pesquisa foi realizada pelo Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas, teve o apoio da Fundação Vitor Civita sendo coordenada por Bernadete Gatti e Marina Nunes. Nessa pesquisa, foram analisadas a estrutura curricular e ementas de 165 cursos presenciais de ensino superior no país, destes, 71 eram do Curso de Pedagogia.

Após a análise dos 71 cursos de pedagogia, foi possível listar 3.513 disciplinas, divididas entre 3.107 obrigatórias e 406 optativas. O estudo não inclui os estágios em sua análise pela dificuldade de especificação de como estes são realizados em cada estrutura. Gatti e Barreto (2009), em relação aos estágios, observaram que

os projetos pedagógicos e as ementas dos cursos não fornecem informações sobre como eles são realizados, supervisionados e acompanhados. Não estão claros os objetivos, as exigências, formas de validação e documentação, acompanhamento, convênios com escolas das redes para sua realização. (p.120).

Para as autoras, essa ausência de informações nos projetos das IES pode sinalizar que eles são considerados como uma atividade a parte do currículo ou são realizados apenas como aspecto formal. Nas duas possibilidades a formação docente é prejudicada.

Na pesquisa de 2008, as disciplinas foram divididas em 7 categorias de acordo com as suas estruturas:

- 1) Fundamentos teóricos da educação: base teórica de diferentes áreas do conhecimento;
- 2) Conhecimentos relativos aos sistemas educacionais: formação ampla das áreas de atuação dos profissionais da educação;

- 3) Conhecimentos relativos à formação profissional específica: conteúdos relativos a atuação do professor;
- 4) Conhecimentos relativos às modalidades e níveis de ensino específicos: conhecimentos de segmentos determinados;
- 5) Outros saberes: que ampliam os saberes dos professores;
- 6) Pesquisa e trabalho de conclusão de curso (TCC): metodologias de pesquisa;
- 7) Atividades complementares: atividades integradoras exigidas na Diretrizes Curriculares Nacionais.

Ao analisar as disciplinas, as autoras encontraram dificuldades em identificar articulação entre as diferentes disciplinas, tornando o curso, muitas vezes, fragmentado. Há uma grande preocupação com o porquê ensinar com poucas discussões sobre os conteúdos que serão efetivamente ensinados e de que forma isso deve acontecer.

Gatti identifica ainda que a dicotomia entre teoria e prática (ANDRÉ, 2009), parece não ter sido superada quando se analisa as estruturas curriculares dos cursos de Pedagogia. Um grave problema identificado nessa pesquisa é que, dentre as 3.200 horas que devem ser cumpridas, **apenas 7,5% destas referem-se aos conteúdos que serão ensinados nos anos iniciais do ensino fundamental** (grifo nosso). Essa carga horária deixa claro que esses conteúdos disciplinares não são uma preocupação desses cursos. Os resultados da pesquisa indicam que

entre as universidades públicas, nenhuma dentre as estudadas oferece disciplina sobre conteúdos substantivos de cada área, nem mesmo de Língua Portuguesa e **Matemática** (grifo nosso). Tais conteúdos permanecem implícitos nas disciplinas relativas às metodologias de ensino, ou na presunção de que eles são de domínio dos estudantes dos cursos de formação. (p.126).

Dentre as instituições privadas, a maioria apresenta disciplina associada à Língua Portuguesa de forma separada das metodologias de ensino. Mas, nas ementas dessas mesmas instituições, apenas 18% apresentam conteúdos matemáticos específicos.

Diante do que foi observado nos currículos, Gatti afirma que são poucos os cursos que são capazes de oferecer um panorama necessário sobre os conteúdos específicos que devem ser ensinados nos anos iniciais. Não há espaço para problematização dos conceitos ou, ainda, relação entre os saberes escolares e a experiência que tiveram como alunos. A autora afirma que

o preparo insuficiente dos futuros professores para ensinar os conteúdos tradicionais escolares, ainda que em nível de iniciação, exige uma reflexão mais aprofundada sobre a suficiência ou adequação da formação polivalente e da perspectiva interdisciplinar. (p.128).

Em concomitância com esse pensamento, Oliveira (2007) afirma que: "carecem de estudos, a meu ver, o trabalho em matemática na educação infantil e a formação e a prática do formador de professores que vão ensinar matemática nos anos iniciais." (p.19).

Um último ponto destacado pela pesquisa é a frágil relação entre teoria e prática. A escola aparece de forma muito incipiente nas ementas - em apenas 8% - sugerindo que as instituições desenvolvem formação mais abstrata e distante da realidade de atuação docente.

Na formação de professores para os anos iniciais da educação básica, realizada preferencialmente nas licenciaturas em Pedagogia, é possível observar um extenso e fragmentado currículo. Segundo pesquisa realizada por Gatti (2009), das disciplinas encontradas, apenas 30% são referentes à formação profissional específica. Nessa pesquisa, avaliando os currículos de diferentes cursos de pedagogia do país, é possível notar que poucos cursos possuem disciplinas que se aprofundem no estudo da educação infantil. Em relação aos estágios supervisionados que são concebidos, em nossa opinião, como *lócus* de formação, pouco sabe-se como é concebido, avaliado e acompanhado. Predomina a formação mais abstrata distante da escola como instituição social e local de atuação dos profissionais que estão sendo formados. Gatti (2011) reconhece que

os currículos institucionais implementados para a formação de professores para os anos iniciais da educação básica mostram-se apenas formalmente aderentes às recomendações do CNE/MEC, mas permanecem distantes do eixo definido pelas diretrizes e pelas orientações emanadas desse órgão: formar professores.(p.115).

É clara a consciência de que a formação inicial não fará um docente completo. Mas, ao mesmo tempo, a preocupação com essa formação se deve ao fato de que é neste ambiente que acontecem os primeiros contatos com as teorias relacionadas ao como ensinar. Os saberes desenvolvidos durante este período influenciarão a prática docente dos professores.

A formação dos professores que ensinam matemática nos anos iniciais é uma grande preocupação, pois nesse período são construídos conceitos que acompanharão os

alunos durante toda a trajetória escolar. Portanto, é de responsabilidade desse professor despertar atitudes positivas com relação a essa disciplina. Curi (2004) reforça essa ideia, ao afirmar que

sendo o professor polivalente o responsável pela 'iniciação' das crianças em matemática, pela abordagem de conceitos e procedimentos importantes para a construção de seu pensamento matemático, a sua formação, específica para essa tarefa, é tema de grande prioridade na área de Educação Matemática. (CURI, 2005, p. 21).

Entendemos que a matemática não é o único conteúdo que os pedagogos docentes irão lecionar nos anos iniciais. Mas, a preocupação com essa disciplina em específico se justifica pela *performance* não satisfatória dos alunos dos anos iniciais. "Parte dos problemas relacionados ao ensino de matemática está relacionada ao processo de formação do magistério, tanto em relação à formação inicial como à formação continuada" (BRASIL, PCN, 1998, p.24).

Os alunos que chegam até um curso de graduação trazem consigo alguns conhecimentos que foram adquiridos durante suas trajetórias escolares. Com a matemática, essa premissa não é diferente. Os futuros professores possuem ideias sobre a matemática que devem ser consideradas. Segundo Ball (1991) se essas ideias são dispensadas faz com que os futuros docentes não estabeleçam relação com o que foi aprendido anteriormente e passem a ensinar da mesma maneira com que aprenderam. Para Ball (2000), a falta de conhecimento sobre a importância de discutir com os conceitos já enraizados nos alunos é uma das justificativas para que estes conhecimentos específicos não sejam o foco da formação.

Entendemos que não será ensinado todo o conteúdo a ser ministrado para o professor "multidisciplinar" em um curso que permite que ele leccione tantas disciplinas distintas. Mas, é necessário desenvolver neste futuro docente habilidades e reflexões que permitam que ele caminhe como profissional e seja capaz de solucionar as lacunas de sua formação.

É preciso estar atento à formação matemática dos professores que ensinam essa disciplina no 1º ciclo, essa formação tem sido negligenciada pela comunidade científica. Isso justifica-se no discurso de que a matemática elementar é fácil e, portanto, fácil ensinar independente da formação recebida. Mas, essa realidade não se confirma com as

avaliações de nossos alunos e os resultados do Pisa⁶, por exemplo. Na avaliação de 2012, o Brasil ocupou as últimas posições dentre os 65 países avaliados. Mas a situação é ainda mais preocupante quando analisamos os níveis de proficiência. O Pisa estabelece seis níveis de competência: os dois primeiros (1 e 2) são insuficientes, 3 e 4 adequados, 5 e 6 avançados. A tabela 1 apresenta a distribuição percentual dos alunos brasileiros nos diferentes níveis nos anos de 2009 e 2012 em Matemática.

Ano	< N1	N1	N2	N3	N4	N5	N6
2012	35,2	31,9	20,4	8,9	2,9	0,7	0,0
2009	38,1	31,0	19,0	8,1	3,0	0,7	0,1

Tabela 1

Fonte: Revista Ensino Superior – Unicamp

Somando os percentuais de alunos com competências insuficientes de 2012 em Matemática, o número chega a aproximadamente 87% dos 18.589 participantes.

As pesquisas de Ball ao longo dos anos (1999, 2003, 2004) têm investigado os conhecimentos matemáticos adquiridos pelos futuros docentes polivalentes em sua formação inicial. Estas mostram que, ao ingressarem nesses cursos, os alunos apresentam grandes lacunas conceituais em matemática. Todo esse material vai de encontro à crença errônea de que a matemática elementar é fácil de ser aprendida e ensinada. Muitos dos estudantes pesquisados enxergam a matemática como um conjunto de regras que deve ser memorizado.

As dificuldades encontradas nas análises dos currículos das instituições de ensino superior nos cursos de licenciatura contribuem para a frágil preparação necessária ao exercício do magistério na educação básica. A falta de uma base comum para os cursos de formação de professores acaba por dificultar a constituição da profissionalidade docente.

⁶ O *Programme for International Student Assessment* (Pisa) - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - é uma iniciativa de avaliação comparada, aplicada a estudantes na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. O programa é desenvolvido e coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Em cada país participante há uma coordenação nacional. No Brasil, o Pisa é coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

1.4 Iniciativas relacionadas à formação de professores

Apesar das questões levantadas em relação à crise na formação docente, não observamos políticas docentes fortes que alterem a legislação atual. Encontramos iniciativas que procuram promover a articulação e integração curricular nos cursos de licenciatura e a formação inicial. Um primeiro exemplo dessas iniciativas em nível federal é o Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Esse programa não está diretamente relacionado à formação de professores, mas a expansão proposta atingiu os cursos de licenciatura das universidades federais aumentando as matrículas em 32% de 2007 para 2009 (BRASIL. MEC/INEP, 2010b).

Ainda em nível federal podemos citar a Universidade Aberta do Brasil (UAB) e a implementação, em 2005, do Programa Pró-Licenciatura que tem por objetivo desenvolver a formação inicial a distância de docentes já atuantes e que não possuem formação adequada. Outra iniciativa que impacta a formação de professores é o Programa Universidade para Todos (ProUni) que concede bolsas para estudantes de baixa renda cursarem a graduação em instituições privadas em troca de renúncias fiscais para as instituições. A relação desse programa com a formação docente é que ele abrange, também, professores das escolas públicas de educação básica que não tenham nível superior. Segundo Gatti (2011) no ano de 2010 foram concedidas 164.596 bolsas em todo o país e 37% dessas foram ofertadas para cursos de licenciatura. Outra iniciativa que articula MEC, secretarias de educação de estados e municípios e as instituições de ensino superior públicas é o já citado Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR).

Dentro das instituições de ensino superior, uma iniciativa forte que pode complementar as estruturas curriculares dos cursos de licenciatura em relação às lacunas citadas anteriormente como a falta de relação entre teoria e prática é o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). O programa é da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e tem como objetivo qualificar a iniciação à docência para alcançar melhoria no desempenho da educação básica. Para isso, os licenciandos bolsistas são inseridos no cotidiano das escolas públicas. Envolvidos nele estão o licenciando, o coordenador institucional (um professor da IES responsável pelo desenvolvimento do projeto) e um professor supervisor (docente da escola pública integrada ao projeto), e todos os envolvidos

recebem bolsa. O programa oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais quando estes se dedicam ao estágio nas escolas públicas. Em contrapartida, estes alunos se comprometem em exercer a função docente na rede pública de ensino. Segundo o Ministério da Educação, um dos objetivos é antecipar a relação dos futuros docentes com a realidade da educação pública. Em nossa concepção o estágio supervisionado e obrigatório estabelecido pelas DCN deveria ser espaço suficiente para que o futuro docente exercitasse essa aproximação entre universidade e escola.

O diferencial do PIBID, a nosso ver, é unir as escolas públicas e as universidades em prol da melhoria da qualidade de educação ao direcionar esses alunos a instituições de ensino que estejam com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) abaixo da média nacional. Além dos alunos da licenciatura receberam bolsa no valor de R\$300,00, o programa ainda oferece bolsa mensal de R\$1,2 mil para os coordenadores das áreas de conhecimento, professores da educação superior que são responsáveis pela implementação dos projetos e, ainda, os supervisores, que são professores da educação básica que vão receber os estagiários em suas próprias salas de aula recebem bolsa de R\$600,00. O PIBID tem tido grande adesão das instituições e muitas experiências bem sucedidas tem sido expostas em encontros de educação. Na nossa visão, é uma excelente iniciativa, mas que não abrange todos os alunos dos cursos de licenciatura, pois o número de bolsas é limitado.

Podemos perceber que, com exceção do PIBID, todas as iniciativas citadas preocupam-se com a ampliação e permanência das matrículas nos cursos de licenciatura, mas que estes não pretendem discutir de que forma essa formação docente acontece no âmbito das IES. Segundo Gatti (2011),

mesmo com a problematização contínua trazida pela pesquisa em educação sobre a formação docente, as gestões educacionais e as universidades têm apenas proposto reformulação deste ou daquele aspecto desses cursos, não tocando no âmago da questão, tão bem salientado nas análises: sua estrutura institucional e a distribuição de seus conteúdos curriculares. (p. 135).

Acreditamos, em consonância com muitos autores, que formação de professores necessita de uma revolução nas estruturas institucionais e nos currículos. Não adianta focalizar a formação docente nas bases das ciências sem ter como base a função social da educação e seu campo de prática. Como afirmado por Gatti, há uma “carência visível

de políticas de ação que se voltem para essa qualificação profissional inicial, em nível estrutural e curricular” (GATTI, 2011. p.136).

A fragilidade da formação inicial docente pode contribuir para a desvalorização da carreira dos professores e sua baixa remuneração. Além disso, as redes públicas de educação tem a necessidade de investir seus recursos em formação continuada que muitas vezes são desperdiçados devido ao grande rodízio de contratados em todo o país.

Em pesquisa realizada por Gatti (2011) sobre a formação continuada no âmbito dos estados e municípios, muitos entrevistados enfatizam a necessidade dessa formação ter como cerne estratégias didáticas que auxiliem no **como ensinar** (grifo nosso). Provavelmente, por esta ser uma lacuna identificada na formação inicial como fica comprovado por outra pesquisa coordenada por Vaillant (2006) que levanta como fator de afastamento de professores da rede a falta de formação suficiente para enfrentar os desafios do ensino. O que mais uma vez nos remete a repensar a formação inicial desses docentes.

Vários segmentos da sociedade tem se preocupado com o desempenho da educação básica que a mídia tem divulgado. A qualidade da educação do país tem sido considerada insatisfatória em vários aspectos. Nesse primeiro capítulo, foi possível perceber a multiplicidade de políticas criadas para aumentar a quantidade de matrículas nos cursos de licenciatura sem a preocupação de como é ofertada a formação nesses ambientes. Adicionalmente, destacamos as lacunas em relação à formação para o ensino da matemática nos anos iniciais do ensino fundamental realizada nos cursos de Pedagogia.

CAPÍTULO 2

ESTÁGIO OBRIGATÓRIO NO CURSO DE PEDAGOGIA: LIMITES E PERSPECTIVAS

2.1 Legislações que regem o estágio

A profissão de professor, ao longo da história de nosso país, sofre com a desvalorização. A realidade da profissão docente envolve um cenário de baixos salários, grandes jornadas de trabalho, pouca valorização pela juventude o que contribui para que os cursos de licenciatura tenham grande evasão. Podemos caracterizar a evasão como sendo do sistema, isto é, quando o aluno abandona o nível superior ou a evasão do curso, quando ele desiste e não conclui o curso para o qual ingressou. Morosini et al. (2011, p. 7) afirmam que além dos fatores econômicos e baixo desempenho acadêmico, a falta de identidade com o curso; a escolha equivocada da profissão; desencanto com a universidade; baixo prestígio social do curso escolhido são questões que contribuem significativamente para a evasão.

No intuito de melhorar as condições para garantir a permanência dos alunos nos cursos de licenciatura, algumas leis e decretos foram promulgados. Dentre elas podemos destacar o Piso Nacional do Professor (lei n. 11.738, de 16 de julho de 2008; Brasil, 2008a) que beneficia os professores que estiverem atuando e, ainda, a Lei do Estágio (lei n. 11.788, de 25 de setembro de 2008; Brasil, 2008b) que juntamente com o parecer n. 28/2001 (Brasil, 2002) dispõe sobre o estágio supervisionado e estabelece a carga horária destes no curso de formação de professores.

Para entender como funciona o estágio e podermos estudar sua regulamentação através das leis citadas anteriormente recorreremos à definição de estágio que a lei n. 11.788/2008 apresenta em seu artigo 1º: “Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular [...]”, sendo, portanto um espaço de aprendizagem da atividade profissional. A definição da carga horária dessa atividade durante alguns anos e diferentes legislações foi motivo de discussão. Segundo a LDB (Lei n. 9.394/96) a prática de ensino/estágio supervisionado deve ter duração de, no mínimo, 300 horas. Mas, ao mesmo tempo em que estabelece essa carga horária, enumera exigências que devem ser cumpridas por este, como, por exemplo, a associação entre teoria e prática. Destacamos que as Diretrizes Curriculares

Nacionais (Resolução CNE/CP n. 2/2015) que orientam a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada determinam 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica como carga horária mínima, ampliando o tempo previsto, inicialmente, na LDB de 1996.

Por conta do entendimento de que a formação inicial de professores vai além da formação acadêmica e inclui a mobilização de saberes adquiridos nas situações de trabalho, o estágio é uma atividade prática obrigatória para todos os estudantes das licenciaturas. Ele é um componente curricular obrigatório e deve possuir carga horária mínima de quatrocentas horas. O curso de Pedagogia, no entanto, possui uma peculiaridade uma vez que as Diretrizes Curriculares do Curso determinam “300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da Instituição;” (Resolução CNE/CP 01/ 2006, inciso II, art. 7º).

Esse ambiente de aprendizagem é constituído através da relação entre profissional habilitado e um estagiário em formação. Para Gatti (2011)

esses espaços não são utilizados de fato nas instituições formadoras, para fazer essa rica aliança entre conhecimento acadêmico e conhecimento que vem com o exercício da profissão e as experiências vividas em situações escolares na educação básica. Encontramos, sobre esse aspecto, uma **dissonância entre o proposto legalmente e o realizado** (grifo nosso, p. 91).

Em concordância com a LDB e com o objetivo de cumprir as exigências postas por esse documento, o parecer n. 28/2001 acrescenta cem horas ao mínimo legal de trezentas horas. Adicionalmente, conforme esse parecer, o estágio curricular supervisionado de ensino é um lugar de aprendizagem do ofício docente através de uma relação de troca entre um profissional e um aluno dentro de um ambiente institucional. No nosso entender, de acordo com essa visão, o professor regente que recebe estagiários em sua sala de aula está intimamente relacionado à formação que o estagiário terá e, certamente, irá deixar marcas pessoais e profissionais nesse docente em formação. Sendo assim, o documento acrescenta que o estágio é um componente curricular obrigatório, constituindo-se como uma das condições para que seja adquirido o diploma.

Ele é entendido como espaço do conhecimento do real ao lidar com situações que fazem parte do cotidiano docente como planejamentos, projetos pedagógicos e relação professor aluno. Por ser uma atividade supervisionada, o aluno pode ainda ter suas primeiras experiências como docente com o objetivo de desenvolver as competências exigidas na profissão.

O estágio supervisionado é encontrado em vários documentos que norteiam a licenciatura no Brasil, (Parecer CNE/CP n. 9/2001, Parecer CNE/CP n. 28/2001, Parecer CNE/CP n. 28/2001, Resolução CNE/CP n. 1/2002, Resolução CNE/CP n. 2/2002, Referencial para a Formação de Professores de 2002, Resolução CNE/CP 2/2015). Mas em nenhum desses documentos o professor colaborador é mencionado.

O primeiro documento que, de forma implícita, aborda a função desse professor colaborador é o Parecer CNE/CP n. 27/2001 (BRASIL, 2001b, p. 1), ao estabelecer que “as duas instituições devem assumir responsabilidades e se auxiliarem mutuamente”. Para que isso aconteça, deve existir “um projeto de estágio planejado e avaliado conjuntamente pela escola de formação inicial e as escolas campos de estágio”.

As indicações mais específicas com relação ao estágio supervisionado estão presentes na Lei n. 11.788/2008. Nela, é possível encontrar as indicações do que é responsabilidade da cada instituição envolvida e, ainda, o estabelecimento de seguro saúde e da carga horária máxima. Mesmo delineando melhor esse período de formação, ela ainda não determina o papel dos formadores participantes.

Gatti e Barreto (2009) discutem a fragilidade do estágio, envolvendo a falta de planejamento e de clareza sobre o que realmente deve ser desenvolvido resultando em diferentes estratégias utilizadas pelas instituições de ensino superior. E, enquanto houver lacunas nas legislações, essa situação dificilmente será alterada.

Partindo do pressuposto de que, se os formadores de professores tem conhecimento sobre aquilo que auxilia no desenvolvimento da identidade profissional, é necessário que eles estejam próximos aos estagiários, futuros docentes. Além de espaço de desenvolvimento dessa identidade, para muitos, o estágio é a primeira experiência de contato direto com seu futuro campo de trabalho. É claro que todos já estiveram no ambiente escolar por muitos anos como alunos, mas no estágio eles têm a oportunidade de enxergar a escola como local de trabalho.

Para que o tempo cumprido dentro dessa instituição seja proveitoso para sua formação é necessário que ele vivencie experiências que farão parte do seu cotidiano docente, como, por exemplo, a regência. Para que o estagiário desempenhe essas

funções será necessária a orientação de alguém mais experiente pertencente a sua instituição de ensino. Esse professor recebe o nome de orientador como estabelece o parágrafo primeiro do artigo terceiro da Lei nº 11788/2008, que trata do estágio: “O estágio, como ato educativo escolar supervisionado, deverá ter acompanhamento efetivo pelo professor orientador da instituição de ensino [...]” (BRASIL, 2008).

Larrosa (2009) afirma que o desenvolvimento profissional aparece como resultado de experiências. O autor entende como experiência o que foi vivenciado e provocou no professor e no futuro professor mudança de crenças, conhecimentos e outras práticas relacionadas à profissão.

Nesse contexto, a regência é um grande desafio, pois envolve inicialmente um projeto mental de uma aula, posteriormente o registro por escrito desse planejamento para que seja colocada em prática. E, talvez, o momento da prática seja o mais desafiador, pois deve-se colocar em prática o planejado, mas por depender de sujeitos que as vezes são pouco conhecidos, a qualquer momento algo novo pode acontecer no deslocamento do ideal para o real. Desde esse momento fica claro ao estagiário que seu planejamento deve estar aberto a imprevistos e que, além da todas as atribuições docentes, saber conviver com o elemento surpresa precisa ser uma habilidade bem desenvolvida.

Segundo Pires (2012, p. 934), o “professor orientador, pela sua visão privilegiada sobre o espaço escolar, pode auxiliar o estagiário para a percepção do saber escolar, um saber docente que só vem com a experiência do magistério”.

2.2 Papel do estágio para a formação docente

O estágio constitui-se um importante objeto de estudo no campo educacional. Diferentes pesquisas privilegiaram cada um dos elementos que o compõe: os estagiários, os supervisores de estágio e os professores regentes (LUDKE, 2007). Esse estudo parte do pressuposto que o estágio é um elemento integrador entre a universidade e escola por reconhecer que no ambiente escolar é possível aprender como é ser professor.

Muitas universidades têm investido em propostas de reformulação do estágio supervisionado, mas muitas vezes sem grandes inovações (ALBUQUERQUE, 2007; MANRIQUE; PARENTELLI, 2008). É comum encontrar como sugestões oficinas dadas pelos estagiários na universidade ou na escola, outras propõem o uso de diário de

aulas com objetivo de promover a reflexão sobre a própria formação. Mas, é possível identificar que em todas essas opções a universidade é percebida como lócus da formação docente, não percebendo a escola também como espaço de formação. A escola muitas vezes é entendida como lugar privilegiado de aplicação prática (CANÁRIO, 2001; ROLDÃO, 2007; ALBUQUERQUE, 2007).

Acreditamos que o estágio precisa ser visto como formação inicial e continuada, pois a troca de experiências entre estagiário e professor regente deve contribuir para a formação de todos os envolvidos. Albuquerque (*apud* LUDKE, 2013), constatou a distância entre o professor que recebe o estagiário em sua sala de aula e que não se percebe como coformador desse estudante, e a universidade, que parece não o perceber também.

Rodrigues (2014) estabelece uma comparação entre a formação do médico e do professor. O futuro médico, enquanto está na residência, é supervisionado por um profissional mais experiente enquanto é introduzido em sua prática. Já o professor é lançado isoladamente em uma escola para exercer sua profissão sem estabelecer contato direto com os superiores que foram responsáveis por sua iniciação. Além disso, a quantidade de alunos que está sob a responsabilidade de um profissional mais experiente é muito distinta nos dois casos. No caso de professores, é comum termos um único professor da universidade responsável por 30 alunos ou mais em cada semestre. O orientador dificilmente será capaz de ficar próximo o suficiente de todos esses alunos ao longo da carga horária que precisa ser cumprida.

Segundo Fiorentini (2008), só é possível ter professores capazes de avançar e produzir conhecimentos se estes adquirirem uma boa formação inicial que lhes proporcione base teórico científica sólida e reflexão sobre a prática. Entendemos que o termo formação inicial não é um consenso entre os educadores, pois sabemos que a formação profissional docente se inicia muito antes da entrada nos cursos de formação. Toda a trajetória escolar como aluno e as experiências vividas influenciarão na constituição do profissional em formação. Mesmo assim, faremos referência à entrada nos cursos de formação como formação inicial.

A articulação entre teoria e prática sempre esteve presente no estágio, tendo sido preocupação de estudiosos de educação desde 1930. Um fato que confirma esta afirmação é a criação dos cursos de licenciatura a partir das experiências vividas pelas Escolas Normais. A aproximação das escolas de educação básica dentro dos Institutos de Educação foi uma estratégia utilizada, mas que em pouco tempo foi abandonada por

reconhecerem que estas instituições de educação básica não representavam a realidade da maioria das escolas.

É comum ouvir de professores em início de carreira da dificuldade enfrentada de por em prática o que foi aprendido na universidade quando se deparam com as realidades das instituições escolares. Muitos conseguem transpor esse desafio com o auxílio de professores mais experientes. Uma grande parcela desse incômodo poderia ser resolvida se o estágio promovesse uma troca de experiência efetiva.

Dada a importância dessa etapa de formação, o estágio não pode ser tratado, como afirmado por Miranda e Silva (2008), como “terra de ninguém” ou onde “qualquer” profissional possa atuar. A orientação de estágio, segundo esses autores não pode ser atribuída a professores substitutos e provisórios que só estão ali de passagem, promovendo descontinuidade do processo, além de muitas vezes não possuírem grande experiência docente.

Além da preocupação com o profissional responsável pelo estágio, existe ainda uma preocupação em modificar a hierarquia proposta para esta etapa ao longo do tempo de que os formadores são detentores do saber e os estagiários sem conhecimento são apenas receptores. É preciso que essas duas instâncias se percebam como pares.

Analisando esses cursos de formação inicial, Diniz Pereira (2007) observa que, no Brasil, as disciplinas relacionadas às práticas de ensino e estágios estão em lugares pouco privilegiados nos currículos e muitas vezes aparecem ao final do percurso como se fosse possível aplicar toda a teoria aprendida. Pimenta e Lima (2004) explicitam que o estágio é teoria e prática, indo de encontro à dissociação entre estes dois termos. As autoras entendem, ainda, profissão docente como prática e ação, sendo, portanto, uma profissão capaz de modificar a realidade.

Essa visão é reforçada por Fiorentini (2008) e recebe o nome de relação dicotômica associativa, em que teoria e prática aparecem concomitantemente ao longo do curso. Para estes autores, o estágio deve se constituir como um eixo de todas as disciplinas do curso. Todas elas permitirão a análise e posição crítica para pensar novas maneiras de fazer educação. Albuquerque (2007) reforça que:

O estágio é um momento de formação que pode oportunizar o contato entre a formação e a realidade profissional, entre professor experiente e professor em formação. Este pode ser um momento ímpar de aprendizado e troca entre pares e, portanto, uma experiência importante de socialização profissional e de construção de identidades. (ALBUQUERQUE, 2007, p. 84)

Pimenta e Lima (2004) desafiam os cursos de formação: “pensar o estágio como propostas que consideram a teoria e a prática presentes tanto na universidade quanto nas instituições-campo. O desafio é proceder ao intercâmbio, durante o processo formativo, entre o que se teoriza e o que se pratica em ambas” (p. 127).

A visão de que o estágio é um componente positivo na formação docente não é unânime no campo educacional. Em pesquisa feita por Lippe e Bastos (2008), o estágio supervisionado aparece como influência negativa para a escolha do magistério como carreira. Para os autores, a realidade encontrada pelos estagiários, principalmente nas escolas públicas, tem desestimulado alguns estudantes em seguir a carreira docente. Em outra pesquisa (MARTINS, 2009), a infraestrutura precária das escolas apareceu nos relatórios de estágio como uma das dificuldades enfrentadas por eles nesse período. Ao mesmo tempo em que essas pesquisas colocam em xeque a importância do estágio, outras continuam a reforçar seu relevante papel. Rodrigues (2014), em pesquisa com alunos da formação de professores, revelou que quase metade deles considera o estágio como disciplina capaz de acrescentar experiências e conhecimento de sala de aula. Nessa mesma pesquisa, o autor ouviu também os professores regentes que recebem os estagiários e, para pouco mais de 50% deles, o estágio proporcionou troca de experiências e aproximação dos alunos com a realidade e acreditam que o ambiente adequado para essa atividade são as instituições de ensino público.

O mundo contemporâneo tem exigido um profissional capaz de lidar com as peculiaridades que surgem ao longo do cotidiano pedagógico. Para que a formação docente seja sólida e responda a essas exigências é necessário que estagiário, professor colaborador e professor regente estejam envolvidos no processo de formação desse docente. Além disso, as instituições universidade e escola devem estar próximas suficientemente para que haja essa troca. Somente assim esse tempo será interessante ao estagiário e contribuirá para sua formação, tornando-o apto para exercer o ofício da docência.

Em concordância com Ludke (2013), e, como afirmado anteriormente, para que o estágio aconteça de forma proveitosa e seja ambiente de formação é necessária a participação dos três elementos envolvidos: o estagiário, o professor supervisor, aquele que trabalha na instituição de ensino superior e o professor colaborador, que recebe o estagiário no ambiente escolar. Segundo a autora, esse docente da escola básica deve entender sua responsabilidade como co-formador do estagiário.

A discussão com relação à valorização do estágio perpassa a discussão de epistemologia da prática profissional docente (TARDIF, 2007). Essa perspectiva tem elevado a importância da escola no processo de formação de professores e o professor que recebe esse estagiário deve estar no foco desta discussão. O potencial de contribuição do professor mais experiente para a formação desse estagiário precisa ser objeto de discussão.

Não há, atualmente, nenhuma regra ou norma que determine e regule que professores receberão os estagiários nas escolas de educação básica. Muitos dos que estão em sala de aula tiveram formação para atuar nos processos de ensino e de aprendizagem de crianças e se veem com um novo papel na presença de docentes em formação. Além da falta de critérios para a escolha destes não há legislação que regulamente uma formação para esses docentes. Por esse motivo eles muitas vezes se apoiam em suas experiências para acolher os estagiários.

Ao assumir a presença de um estagiário em sua sala de aula, o professor passa a um futuro colega de profissão observando o seu trabalho. Se antes se preocupava em como tratar crianças e adolescentes, hoje ele deve saber lidar ainda com um adulto em formação e acumula a sua função de ensino das disciplinas escolares para seus alunos à função de ensino profissional.

Acreditamos que é função do professor colaborador proporcionar ao estagiário experiências e, ainda, incentivar a constituição de uma identidade profissional própria neste indivíduo em formação. Não basta ser exemplo para eles, é preciso oferecer inúmeras referências para que a socialização profissional aconteça.

Em nosso país essa colaboração se dá de forma esporádica, opcional e repetitiva. Muitos professores não tem clareza de sua importância na formação do docente que se na formação inicial, outras vezes, por mais que se sintam responsáveis, não sabem como agir, pois não foram orientados para essa função de maneira adequada.

Adicionalmente, destacamos que não estamos formando um professor de uma disciplina específica, mas de diferentes áreas curriculares dos anos iniciais. Essa particularidade demanda um esforço muito grande do professor supervisor e do professor colaborador no dimensionamento do tempo do estágio de modo que nenhuma disciplina seja esquecida ou supervalorizada. Importante enfatizar de modo que a Pedagogia não enfraqueça como campo de formação diante das demais licenciaturas que, por ventura possam querer ocupar esse espaço – o que já acontece em algumas

escolas privadas – licenciandos em matemática estão assumindo turmas de 4º e 5º ano do ensino fundamental.⁷

2.3 Apresentação do estágio no curso de Pedagogia da UFRJ e suas particularidades

A Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro foi criada em 13 de março de 1967 pelo Decreto no 60.455-A em consonância com Decreto-Lei nº 53 de 18 de novembro de 1966 que estabelecia que a formação de professores para o que chamamos de ensino médio hoje e a formação de especialistas deveria acontecer de forma concentrada em unidades próprias.

A Faculdade de Educação "em instalação solene" a partir de 1968 constituiu-se, desde então, como *locus* específico para o ensino e pesquisa de assuntos educacionais. Desde a sua criação, portanto, os cursos de graduação destinam-se à preparação para o exercício do magistério e de outras atividades técnicas relacionadas à educação. Esses cursos eram a Complementação Pedagógica e a Licenciatura em Pedagogia com as modalidades: Magistério Normal, Orientação Educacional, Administração Escolar, Supervisão Escolar e Inspeção Escolar.

Uma curiosidade é que a Resolução Regimental nº 5/69 estabelecia que o concluinte só poderia colar grau em Orientação Educacional, Administração Escolar e Supervisão Escolar se, além do estágio na respectiva modalidade, comprovasse experiência de magistério. Ou seja, por essa legislação, todos os especialistas educacionais precisavam ter sido professores. E quem não fosse professor poderia apenas lecionar as disciplinas pedagógicas do Curso Normal.

Fonseca (2008), a partir da análise documental, concluiu que "desde a sua primeira organização, o Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFRJ, embora também habilitasse o especialista, já trazia a defesa da formação para a docência." (p. 77).

A partir de 1976, a obrigação da comprovação da experiência docente era mantida e a habilitação em magistério das disciplinas pedagógicas do curso Normal

⁷ Observamos uma escola que insere um professor licenciado em matemática para aprofundar os conteúdos ensinados pela professora regente e resolver exercícios. Uma outra escola, por perceber as dificuldades das pedagogas com os conteúdos de matemática do 5º ano, incluiu na carga horária um estudante de licenciatura em matemática para reforçar o estudo.

passou a ser obrigatória. Sendo a UFRJ a única instituição federal que estabeleceu tal obrigatoriedade. Essa decisão, mais uma vez, reforça a visão de que a identidade profissional do pedagogo no âmbito da Faculdade de Educação era a docência.

O currículo implementado desde a criação do curso de Pedagogia, ainda que tenha sofrido inclusão e exclusão de algumas disciplinas, se manteve por mais de 20 anos (Anexo 1). Um novo currículo só foi implementado em 1992, com a proposta aprovada em Reunião da Congregação da FE em 21 de outubro de 1991.

Essa nova proposta foi uma construção coletiva ao longo de três anos de discussão. O novo currículo, além da docência das disciplinas pedagógicas do curso Normal, criou duas novas habilitações de magistério: séries iniciais e a antiga pré-escola, etapa hoje incorporada à educação infantil. Adriano (2013) afirma que esta nova proposta refletia a identidade da Faculdade de Educação da UFRJ por exprimir caráter extremamente docente. A equipe de reformulação entendia que, por se tratar de uma instituição federal, que recebe dinheiro público, os cursos deveriam preocupar-se em encontrar soluções para os problemas do país. Nesse contexto, a Pedagogia deveria formar profissionais que atuassem no sistema educacional nacional com o objetivo de resolver problemas como analfabetismo, evasão e repetência.

A nova proposta abandonou as habilitações de especialistas em educação, mantendo a de magistério das disciplinas do Curso Normal e criou duas novas habilitações: em séries iniciais e pré-escola. Com a ausência de formação de especialistas pensou-se em alterar o nome do curso para Licenciatura em Educação Básica, mas ela nunca foi concretizada. Nesse período, acreditava-se que a formação de especialistas só poderia acontecer com profissionais com experiência prévia no magistério, transferindo, então, essa formação para a pós-graduação *lato sensu* em concordância com a legislação da época (Lei 5540/68, Lei 5692/71, a Lei 7044/82, além das Resoluções do Conselho Federal de Educação).

Durante a reformulação do currículo que culminou na proposta de 1992, Fonseca (2008) afirma que as principais críticas eram relacionadas à fragmentação dos conteúdos e a dissociação entre teoria e prática. O currículo implementado em 1992 possuía um tronco comum do 1º ao 4º período e que se complementava no 8º. Do 5º ao 7º período eram oferecidas as disciplinas específicas de cada habilitação. A partir deste o momento, a apresentação de uma Monografia passou a ser obrigatória para a conclusão do curso (Anexo 2).

A grande inovação dessa proposta ficou a cargo da criação das Disciplinas Integradoras com o objetivo de proporcionar aos alunos experiências concretas e o conhecimento da realidade. Para os participantes da comissão de reformulação do currículo, essas disciplinas proporcionariam ao aluno teoria e prática desde o primeiro período.

A ideia, então, era que a cada semestre fosse oferecida uma disciplina integradora e o conteúdo a ser ensinado deveria ser preparado por todos os professores de forma conjunta. Segundo o Manual do Estudante de 1996, essa nova disciplina tinha como objetivo:

inserção gradativa do licenciando na realidade educacional, por meio do estudo de problemas relevantes... sendo introduzido nas habilidades inerentes à produção de conhecimentos tais como: a observação, elaboração de relatórios levantamentos bibliográficos, etc.

Do 1º ao 4º período os alunos tinham as disciplinas de estudo da Realidade Educacional I e II e Cotidiano da Escola I e II. E do 5º ao 7º período cursavam as Práticas de Ensino de acordo com as habilitações escolhidas. Na visão dos elaboradores dessa proposta, as disciplinas do 1º ao 4º período permitiriam uma visão macro do sistema para que, posteriormente, eles conhecessem o nível que deveriam atuar.

Mas, a criação da Disciplina Integradora gerou conflitos entre o corpo docente, pois muitos valorizavam apenas os conteúdos e conhecimentos e não viam sentido na nova disciplina. Esse conflito fez com que a comissão de implementação do currículo produzisse o texto "A disciplina Integradora no Curso de Pedagogia: do equívoco ao desafio". Conforme o documento,

a implantação de inovações no trabalho pedagógico suscita um elenco de decisões, medidas e normas que, por vezes entram em conflito com a tradição, a rotina e os projetos individuais dos envolvidos. Assim, pode acontecer que uma inovação aceita e aprovada pela maioria de um corpo docente, após longo período de negociação e decisões conjuntas, de repente se torne um problema ao ser implementada, dadas as alterações que acarreta para o 'modus vivendi' instalado no grupo. Vale lembrar como foi construído o atual currículo do Curso de Pedagogia: par e passo, em consultas periódicas á comunidade da FE, com a preocupação de modificar o elaborado com as sugestões encaminhadas à Comissão responsável. No entanto, a Disciplina Integradora que, a princípio foi considerada a 'inovação mais interessante' da proposta, tornou-se durante sua implementação, um grande equívoco. (Universidade Federal do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. Comissão de Implantação e Avaliação

do Curso de Pedagogia. A Disciplina Integradora no Curso de Pedagogia: do equívoco ao desafio. 1994. p. 1).

Apesar da proposta curricular de 1992 já incluir a possibilidade do Curso de Pedagogia ser oferecido no curso noturno baseado na observação do público constituir-se como alunos trabalhadores, a implementação do curso nesse turno só aconteceu em 2007.

O currículo implementado em 1992 só foi alterado depois de 15 anos. As discussões que resultaram no novo currículo aprovado em 2007 e implementado em 2008 foram iniciadas em 1999 com o objetivo de atender a nova legislação vigente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.396/96. Como a discussão durou 8 anos, nesse intervalo de tempo o Conselho Nacional de Educação, em 2006, aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a graduação em Pedagogia, e a proposta iniciada em 1999 teve que ser atualizada em 2006. Segundo Adriano (2013) essa proposta mantinha a concepção da centralização da formação na docência.

Uma novidade nesse processo de discussão foi a inserção dos alunos que exigiam a participação na discussão. Em 2001, os alunos da Pedagogia redigiram um documento intitulado “Primeiro Manifesto” que demonstrava o interesse dos alunos em fazer parte do processo e que estavam insatisfeitos com o que lhes estava sendo imposto. Durante os anos de 2000 e 2003, a discussão perde força em decorrência de uma crise institucional (POPPE, 2011).

A discussão foi retomada em 2004 com a nomeação de uma nova equipe que estava preocupada em atender a legislação e as demandas do novo perfil do educador. A identidade básica do curso continuava na docência, mas era preciso formar além do professor e, para isso, era necessário inserir conhecimentos que permitissem ao pedagogo atuar na política e administração educacional. A LDB 9.394/96 recomenda, em seu artigo 64, que

a formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

Além da preocupação com os conhecimentos pedagógicos, a formação para a pesquisa também estava no foco dessa discussão. O curso, que antes era integralizado

em 8 períodos, passaria a ser integralizado em 9 semestres, mas com as disciplinas condensadas em único turno com o objetivo de permitir a formação também no turno da noite. Essa nova proposta também extingue os pré-requisitos para a inscrição em disciplinas. A proposta foi aprovada no Conselho do Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH) em 2004 e, quando submetida ao Conselho de Ensino e Graduação (CEG), vinte e duas diligências precisaram ser analisadas. Além desse processo, a proposta ainda teve de contemplar as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia aprovadas em 2006.

Com a proposta aprovada em 3 de dezembro de 2007 através do processo 001550/2005-25, em 2008, o novo currículo foi implantado e está em vigência até os dias de hoje. Atualmente, o Curso de Pedagogia da UFRJ é oferecido nos turnos manhã, tarde e noite oferecendo 150 vagas anuais. Para os alunos que estudam de dia é necessário cursar oito períodos, já para o noturno está dividido em nove períodos. O currículo em vigor não oferece mais habilitações e passou a fornecer ênfases cursadas concomitantemente dando ao pedagogo uma formação generalista. Das cinco ênfases, quatro estão ligadas ao magistério: docência na educação infantil, docência nas séries iniciais do ensino fundamental, docência das disciplinas pedagógicas do ensino médio, docência na educação de jovens e adultos e, a última, relacionada à gestão de processos educacionais.

Em 2015, a grade curricular sofreu um pequeno ajuste por conta da aprovação da legislação sobre extensão universitária⁸. Para se tornar pedagogo o aluno deve cursar 189 créditos e 3.210 horas de atividades acadêmicas obrigatórias, 09 créditos e 135 horas de atividades acadêmicas optativas e 04 créditos e 90 horas de atividades acadêmicas de livre escolha. Através da análise da matriz curricular, observamos que a Prática de Ensino acontece de maneira fragmentada contemplando cada uma das cinco ênfases do curso. Como são muitos estágios a serem integralizados pelos licenciandos, as cinco práticas de ensino foram distribuídas ao longo dos períodos finais do curso.

Ainda com relação ao fluxograma do Curso de Pedagogia, é possível notar forte concentração de disciplinas teóricas nos anos iniciais do curso e as práticas de ensino iniciando-se a partir da segunda metade do curso, no 5º período. Algumas das inovações dessa proposta pós LDB 9.394/96 e que estão presentes até hoje podem ser descritas

⁸ Conforme Resolução CEG n. 2/2013 que regulamenta os registros de atividades de extensão para estudantes de graduação.

pela iniciativa dos professores em construir relação teoria e prática independente da creditação das disciplinas e, ainda, pela inserção de disciplinas que contribuam para a formação para a prática de pesquisa possibilitando a continuidade na formação docente.

Destacamos que a única disciplina relacionada aos conteúdos matemáticos desse currículo recebe o nome de Didática da Matemática sendo estritamente teórica e com carga horária de 60 horas. Sua ementa propõe o estudo de aspectos históricos e epistemológicos e, ainda, a constituição de conhecimentos científicos em matemática. Cita a educação matemática como área de pesquisa e o estudo de materiais didáticos, propostas pedagógicas e avaliação no ensino de matemática. A ementa da disciplina não deixa claro o que é efetivamente ensinado. Conforme a professora substituta da disciplina em 2015:

a ementa do curso é muito vaga. Eu fiquei completamente perdida, eu não sabia por onde começar, nem pra onde ir, e o aluno me pedia o planejamento de curso e eu não tinha ideia, porque a cada aula eu sentia necessidade de construir alguma coisa. Eu fui construindo o planejamento em cima do que eu via, então foi bem complicado⁹.

Analisando as disciplinas optativas de 2014/2 não encontramos nenhuma disciplina relacionada à matemática ou ao seu ensino e aprendizagem. Essa proposta curricular implementada em 2008 está, atualmente, passando por uma reformulação através de uma comissão composta por docentes, discentes e funcionários técnico administrativos da Faculdade de Educação.

2.4 Estágio supervisionado *versus* PIBID: disputas no campo de formação

A ideia de que para uma melhor formação de professores deve existir aproximação entre universidade e escola não é nova, mas recentemente tem-se discutido o conceito de "parcerias universidade-escola" (TEITEL, 2003). Estudos na Inglaterra e País de Gales identificaram três modelos de parceria: parceria complementar, parceria colaborativa e parceria conduzida pelas IES (FURLONG, 2000).

A parceria complementar acontece quando as responsabilidades de cada instituição aparecem de forma fragmentada sem existência de diálogo entre as partes. O que as une é o licenciando que transita nos dois espaços. Na parceria colaborativa existe

⁹ A professora foi entrevistada em 15 de julho de 2015 na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Esta assumiu o cargo de professora substituta em abril deste mesmo ano.

compromisso ente as partes envolvidas em planejar, discutir com o objetivo de proporcionar ao licenciando diferentes formas de conhecimento que podem vir da escola, da universidade ou de ambos. Na parceria conduzida pelas IES, os professores da universidade tem o controle e todas as decisões são tomadas por ele e seguidas pelo professor da educação básica. Aqueles que estão na escola são meros ajudantes ou consultores na formação dos professores.

Em 24 de abril de 2007, o Ministério da Educação (MEC) lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). O plano sustenta-se com base em seis pilares: i) visão sistêmica da educação; ii) territorialidade; iii) desenvolvimento; iv) regime de colaboração; v) responsabilização; vi) mobilização social. Organizando-se em torno de quatro eixos norteadores: educação básica, educação superior, educação profissional e alfabetização, (BRASIL, 2008, p. 11;15).

Das 30 ações presentes no plano sobre os mais variados aspectos, duas relacionam-se com a docência: “Piso do Magistério” e “Formação” (SAVIANI, 2007). A formação de professores como compromisso da União acontece através da Universidade Aberta do Brasil (UAB) e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid).

A UAB e o Pibid, por seu turno, alteram o quadro atual da formação de professores, estabelecendo relação permanente entre educação superior e educação básica. É o embrião de um futuro sistema nacional público de formação de professores, no qual a União, por meio da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível superior (Capes), assume enfim uma responsabilidade que, a rigor, sempre foi sua. (BRASIL, 2008, p. 16)

Mateus (2014) através da análise do discurso desse fragmento do PDE concluiu que existe um quadro de formação de professores que precisa ser alterado porque este não tem atendido as expectativas. A solução, portanto, estaria na relação permanente entre universidade e escola.

Dentro desse contexto, em 2010, foi publicado o Decreto n. 7219 que dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica à Docência – PIBID¹⁰ para o curso de Pedagogia, uma proposta do Governo Federal e executado no âmbito da

¹⁰ As modalidades e valores mensais de bolsas, conforme Edital Capes 061/2013, são: coordenação institucional – docente da IES coordenador do projeto institucional – R\$ 1.500,00; coordenação de área de gestão de processos educacionais – docente da IES auxiliar na coordenação do projeto institucional – R\$ 1.500,00; coordenação de área – docente da IES coordenador do subprojeto da sua área – R\$ 1.400,00; supervisão – docente da rede pública de educação básica que supervisiona licenciandos – R\$ 765,00; iniciação à docência – estudantes da licenciatura - R\$ 400,00.

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES com a finalidade de aperfeiçoar a formação de professores em nível superior que atuarão na educação básica promovendo a melhoria da qualidade da educação brasileira. Seus principais objetivos são: incentivar a formação de docentes em nível superior; contribuir para a valorização do magistério; elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura; contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente. Antes mesmos da criação de PIBID, desde 2007, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) já estava atuando na formação de professores da educação básica.

Inicialmente, o PIBID contemplava apenas as disciplinas de Física, Química, Biologia e Matemática no Ensino médio devido à carência de professores nessas disciplinas. O primeiro edital MEC/CAPES/FNDE nº 01/2007, contemplava apenas as Universidades Federais, mas ainda não contemplava o curso de Pedagogia. Em 2009, as instituições estaduais foram incluídas e, em 2010, passaram a ser aceitas Instituições Municipais e Comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos. A carga horária proposta do PIBID excede aquela estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação.

Legalmente, dois documentos foram decisivos para a história do PIBID. O Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica que nacionaliza um sistema público de formação de professores. E a Lei nº 11.947, de 16 de junho do mesmo ano, que atribuiu à Capes a responsabilidade de conceder bolsas a licenciandos e professores da IES e da escola básica.

Essa medida demonstrou que a União reconhece a importância desses três atores na formação docente e que, como citado anteriormente, são os três sujeitos no estágio supervisionado. A idiosincrasia que destacamos é o fato de reconhecer o professor da escola básica como alguém importante na execução do Pibid, mas assim como acontece com professor colaborador do estágio supervisionado, esse profissional não tem função definida. Mateus (2014), ao fazer um esboço crítico sobre a parceria na formação de professores afirma que:

a posição de coformador instituída no âmbito do Pibid para professores da educação básica projeta um novo lugar social para estes participantes que não é o de professores da educação básica, e também não é o mesmo de formadores. É, portanto, uma posição flutuante em que se deseja uma “atuação como” formadores, mas não se definem modos e condições para tal. (p. 373)

A Capes, através da Portaria n. 96, de 18 de julho de 2013 estabelece os objetivos do Pibid.

- I - incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- II - contribuir para a valorização do magistério;
- III - elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- IV - inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
- V - incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;
- VI - contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura;
- VII – contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente.

Mais uma vez, pela análise do discurso, Mateus (2014) afirma que a formação de professores não está acontecendo de forma satisfatória.

Como diferenças entre os dois programas de cooperação entre universidade e escola, podemos observar que no PIBID os alunos possuem tempo para planejar e desenvolver projetos. O estágio não tem a obrigação de começar no início do ano e os estagiários conhecem a turma muitas vezes já no meio do ano e são recebidos como estranhos em um universo em que todos já estão enturmados. Os alunos criticam não a carga horária, mas a maneira como o estágio é dividido. Isso dificulta a identificação da

rotina de trabalho docente. Além disso, no PIBID o trabalho se dá de maneira coletiva, existindo, por exemplo, trocas entre os pibidianos, diferente do estágio.

Reconhecemos e concordamos que o PIDIB apresenta enorme contribuição para a formação docente. Mas, como a literatura deixa claro, ele não é obrigatório e não atende a todos os alunos dos cursos de licenciatura. Por esse motivo, pensamos se não seria mais vantajoso reestruturar o estágio supervisionado obrigatório para que este tenha como resultado final a melhoria da formação do profissional docente tão defendida pelos apoiadores do PIBID. O PIBID é um Programa, por esse motivo não é possível determinar o seu tempo de duração. Defendemos a proposta de que é possível desenvolver no estágio supervisionado as atividades de iniciação a docência propostas pelo programa. Até porque, o estágio atende todos os estudantes, o que não acontece com o PIBID. Essa é, certamente, uma discussão que merece futuros estudos e pesquisas.

CAPÍTULO 3

AS VOZES DOCENTES: OS ARGUMENTOS DAS PROFESSORAS DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO E DO CAP/UFRJ SOBRE A FORMAÇÃO PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS

3.1 Faculdade de Educação da UFRJ: espaço de formação docente

A Faculdade de Educação do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio de Janeiro tem suas raízes na antiga Faculdade Nacional de Filosofia, como citamos anteriormente. Desde a década de 30 tem sua concepção como Unidade de Educação. Em 1939, a Faculdade Nacional de Filosofia dividiu-se em seções, e, dentre elas existia uma de Pedagogia e uma de Didática. Em 1946, com a missão de preparar professores para o ensino médio, a área de Educação passou integrar um dos departamentos. Em 1968, com o intuito de formar “técnicos em educação” e de licenciados que correspondessem ao curso que ministrasse a disciplina lecionada, a Faculdade Nacional de Filosofia passa a formar Bacharéis em Pedagogia. A Reforma Universitária instituída pela Lei 5.540/1968 dá origem à Faculdade de Educação, em 11 de julho de 1968. Desde então, oferece cursos de educação em nível de graduação e pós graduação *lato e stricto sensu*, além de cursos de extensão.

Com relação à Pedagogia, nos anos de 1970, formava-se o especialista em educação para supervisão escolar, orientação educacional e administração escolar. Abrangendo, ainda, a reponsabilidade de formar docentes para lecionar disciplinas pedagógicas do curso de nível médio, modalidade Normal. Ao longo do tempo, o curso de Pedagogia sofreu diversas mudanças, como descrito nos capítulos anteriores, sendo responsável, hoje, pela formação do pedagogo docente.

Para cumprir sua missão de formar professores, especialistas e pesquisadores em educação, a FE/UFRJ trabalha articulando ensino, pesquisa, extensão e gestão. Em nível de graduação, além do Curso de Pedagogia, é responsável pela formação pedagógica dos cursos de licenciatura da UFRJ, oferecendo as cinco disciplinas pedagógicas¹¹ para os 27 cursos, além do estágio supervisionado. Vimos, anteriormente, que a carga horária

¹¹ Educação Brasileira, Psicologia da Educação, Didática, Fundamentos Sociológicos da Educação e Filosofia da Educação no Mundo Ocidental.

de estágio do Curso de Pedagogia é diferente das outras licenciaturas, mas nessa unidade todas as práticas de ensino acontecem sob os mesmos princípios. Conforme o Programa de Estágio da Faculdade de Educação, o estágio supervisionado é entendido como o conjunto de normas e critérios usados nas atividades de estágio dos alunos de um curso, é parte integrante do Projeto Pedagógico dos Cursos oferecidos pela Faculdade de Educação, tanto a Licenciatura em Pedagogia, de responsabilidade da FE, quanto os outros que são desenvolvidos pela FE, em corresponsabilidade com as diversas unidades parceiras. Essa atividade acadêmica está a cargo da Faculdade de Educação que, empenhada na melhoria do ensino público e gratuito, volta-se para a formação de educadores capazes de conciliar uma reflexão ampla e crítica sobre a educação como uma ação transformadora e consistente.

A Faculdade de Educação oferece pós graduação *lato-sensu* desde 2008, através do Curso de Especialização Saberes e Práticas na Educação Básica (CESPEB). Essa formação é oferecida como uma oportunidade de formação continuada para professores da rede pública de ensino que atuam na Educação Básica. O curso abrange nove ênfases (Educação de Jovens e Adultos; Ensino de Educação Física; Alfabetização, Leitura e Escrita; Ensino de Geografia; Ensino de História; Ensino de Língua Portuguesa; Políticas Públicas e Projetos Sócio Culturais em Espaços Escolares; Ensino de Sociologia; e Ensino de Ciências e Biologia).

Observamos que, a respeito dessa formação continuada oferecida na FE, que dentre as disciplinas lecionadas pelo professor regente do Ensino Fundamental - Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências - somente a Matemática não está presente como uma ênfase do CESPEB. Desconhecemos a razão pela não oferta desta formação continuada, mas arriscamos afirmar que a FE não conseguiu, até o momento, constituir um corpo acadêmico que pesquise e promova a extensão e a pesquisa voltadas à formação para o ensino da matemática nos anos iniciais o que, a nosso ver, demonstra o lugar secundarizado que essa disciplina ocupa no currículo e na formação deste pedagogo docente. Apesar, contudo, das avaliações externas a que os alunos estão submetidos informarem o baixo rendimento destes nos conteúdos matemáticos¹².

¹² Em busca realizada no endereço eletrônico do Qedu, observamos com base nos resultados da Prova Brasil nas escolas municipais, 32% dos alunos aprenderam o adequado na resolução de problemas. Já com relação à competência de leitura e interpretação, esse número aumenta para 38%. Nas escolas estaduais, são considerados adequados 42% dos alunos com relação aos conhecimentos matemáticos e 47% com relação a Língua Portuguesa.

Ainda em relação aos cursos e programas oferecidos pela FE/UFRJ, observamos que a FE é gestora, desde 2007, do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Pública. Esse Programa do Ministério da Educação oferece dois cursos de especialização *lato-sensu* sendo um voltado aos diretores e vice-diretores das escolas públicas do Rio de Janeiro, e, um segundo curso destinado aos coordenadores pedagógicos das redes públicas de educação do estado.

A instituição conta ainda, desde 2012, com o Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil. Unindo os técnicos administrativos, a FE foi responsável também pela oferta de um Curso de Especialização em Gestão da Universidade Pública destinado aos funcionários da UFRJ e da UNIRIO em 2014.

A FE conta também com Programa de Pós Graduação em Educação *stricto sensu* (PPGE) que há quatro décadas participa do desenvolvimento da investigação científica nesse campo, visando o aperfeiçoamento democrático das instituições, das políticas e das práticas educacionais. Ao longo desse período, o Programa vem qualificando e titulando uma quantidade expressiva de pesquisadores que constituem o corpo docente de inúmeras universidades brasileiras. O registro de toda essa produção está acessível no sítio eletrônico da Faculdade de Educação, que apresenta 1.353 trabalhos defendidos em seus mais de 40 anos de existência, totalizando 1.101 dissertações e 253 teses. As vertentes pesquisadas são expressas em quatro linhas: Currículo, Docência e Linguagem; Políticas e Instituições Educacionais, História, Sujeitos e Processo Educacionais; e Inclusão, Ética e Interculturalidade.

O corpo docente da FE está distribuído entre três departamentos: Departamento de Administração Educacional (EDA), Departamento de Didática (EDD) e Departamento de Fundamentos da Educação (EDF) responsáveis pelo planejamento das atividades de ensino e pesquisa, pela distribuição das tarefas entre seus membros, pela sugestão de medidas que visem a melhoria da educação, dentre outras funções.

Ao observarmos a relação dos docentes disponível no site da FE/UFRJ é possível perceber que a distribuição entre os departamentos não acontece de maneira igual. O Departamento de Administração conta com aproximadamente 13% do total de professores. Já o corpo docente do Departamento de Fundamentos da Educação corresponde a, aproximadamente, 30% do total. O Departamento de Didática constitui-se com o maior número de docentes possuindo, aproximadamente, 57% do total de professores da unidade. Destacamos que o Departamento de Didática concentra todos os

professores que orientam os estágios supervisionados das 27 licenciaturas oferecidas pela UFRJ, daí sua expressividade.

Observando a distribuição das disciplinas ao longo dos períodos dos cursos de Pedagogia é possível perceber a concentração de disciplinas de perfil filosófico/histórico/sociológico no início do curso, com uma maior oferta de disciplinas do departamento de didática a partir do 3º período.

Quantidade de disciplinas por departamento			
Período	EDF	EDA	EDD
1º	5	–	–
2º	5	–	–
3º	1	2	4
4º	–	2	3
5º	–	1	3
6º	1	1	2
7º	2	–	2
8º	–	2	1
9º	1	1	1
TOTAL	15	9	16

Ao analisarmos o fluxograma do Curso de Pedagogia é possível notar que os dois primeiros semestres, estão em sua totalidade, sob a responsabilidade do EDF. São 10 disciplinas oferecidas por um único departamento. A partir do terceiro período todos os departamentos passam a contribuir para a formação. O que mais nos surpreendeu ao analisar esses dados foi o fato de existirem sete disciplinas que possuem código EDW, isto é, que podem ser oferecidas por qualquer um dos três departamentos, e nestas estão incluídos os cinco estágios/práticas de ensino do curso de Pedagogia.

Durante o tempo de pesquisa, todas as disciplinas relacionadas à Prática de Ensino foram oferecidas pelo Departamento de Didática. Não foi possível identificar os motivos desta decisão da FE/UFRJ, entretanto este fato nos desperta curiosidade para ser discutido em análises futuras.

3.2 O Colégio de Aplicação da UFRJ: espaço de formação docente, de crianças e jovens

Em março de 1946, o Decreto-Lei federal nº 9053 estabeleceu a obrigatoriedade de todas as Faculdades de Filosofia possuírem ginásios de aplicação para servirem como espaço de prática docente para os alunos dos chamados Cursos de Didática. Esses ambientes se constituíram com dois objetivos principais: ser campo de estágio obrigatório para os licenciandos e oportunizar a experimentação de novas práticas pedagógicas. A Faculdade Nacional de Filosofia da UFRJ, em concordância com esse decreto, criou, em 1948, o Colégio de Aplicação da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Até 1985, a direção dessa instituição era de responsabilidade de docentes da Faculdade de Educação, já que a Faculdade de Filosofia havia sido extinta em 1968. Todos os cargos de coordenação ou de representação eram indicados pela direção da FE. A partir do início da década de 80 ocorreram os primeiros concursos para preenchimento do quadro docente do Colégio de Aplicação. No ano de 1985 ocorreu a primeira eleição para a direção, e esta passou a ser exercida por professores da escola, o que pode ser considerado um marco para a configuração da estrutura administrativa da instituição com a crescente participação de todos os segmentos da escola.

Atualmente a estrutura administrativa do CAp é composta por um diretor e um vice-diretor, quatro Diretores Adjuntos de Ensino (DAE) e dois Diretores Adjuntos de Licenciatura, Pesquisa e Extensão (DALPE). Além disso, existem 17 Setores Curriculares que possuem representação no Conselho Pedagógico do CAp. Esses setores possuem a responsabilidade de formular propostas de mudanças curriculares, projetos pedagógicos, planejamento de atividades para o estágio supervisionado dos licenciandos em parceria com os professores de Prática de Ensino. O CAp realiza ao longo do ano Plenárias Pedagógicas, espaços de discussões dos grandes eixos da política pedagógica da escola. Por ser uma unidade do CFCH da UFRJ, o CAp possui representação em diversas instâncias colegiadas da universidade: Conselho do Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH), na Comissão Permanente de Pessoal Docente (CPPD), no Conselho de Ensino de Graduação, na Comissão Permanente de Licenciatura do Conselho de Ensino de Graduação (CEG) e no Conselho Universitário (CONSUNI).

No ano de 2015 o CAP funcionou com 94 professores efetivos e estimula a qualificação destes refletindo a preocupação da instituição em vincular a formação docente à pesquisa no campo educacional. Por esse motivo 20% possuem doutorado, 57% deste quadro tem a titulação de mestre, 19% são especialistas e apenas 4% são graduados.

O Colégio de Aplicação, entendido como unidade da UFRJ que oferece os ensinios fundamental e médio, tem desempenhado atividades que contemplam os preceitos educacionais de ensino, pesquisa e extensão. Com relação à formação dos licenciandos, o Colégio constitui-se como campo de estágio para a formação de professores exercendo um papel cada vez mais relevante nessa formação. Por ter sua excelência em educação reconhecida¹³, tem se constituído como espaço de estudo de pesquisadores de diferentes campos.

O CAP, ao longo de sua história, enfrentou problemas com relação a sua localização por não possuir uma sede própria. Inicialmente, funcionou na Praia de Botafogo, em um prédio cedido pela Fundação Getúlio Vargas. A partir de 1952, passou a funcionar na Praça São Salvador, antiga sede da Escola Senador Correia, no bairro do Flamengo. E, em 1962 passou a ocupar um prédio na rua J.J. Seabra no bairro do Jardim Botânico cedido pela Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro, onde está até o presente momento. Em 2006, a Reitoria da UFRJ realizou obras de recuperação e manutenção da estrutura física do prédio, mas nenhuma obra que garantisse a sua expansão física pode ser realizada. O espaço físico é um problema que tem se agravado a cada ano o que impede o aumento do número de alunos.

Mais recentemente, por conta da aprovação da Resolução CNE/CEB 1/2011, foram fixadas normas de funcionamento das unidades de Educação Infantil, universitárias e/ou federais. Conforme Lopes (2014), essa questão remete à problemática dos impactos que esta política pública tem gerado nas unidades federais de educação infantil, no âmbito universitário e, mais diretamente aos Colégios de Aplicação das universidades federais. A UFRJ possui uma escola de educação infantil situada no campus do Fundão, na Cidade Universitária. Uma vez que a educação infantil é compreendida legalmente como uma etapa da educação básica e, sendo o CAP a instituição que oferece, no âmbito da UFRJ, esse nível de ensino, cabe a discussão se e

¹³ UM exemplo da qualidade educacional é o fato de no ano de 2012 ter sido a única escola federal entre as 20 melhores do Rio de Janeiro. Além disso, no ENEM de 2013 ficou com 1º lugar entre as escolas públicas do Rio de Janeiro.

como, futuramente, o CAP irá incorporar a escola de educação infantil da UFRJ ao seu projeto pedagógico. Essa não é, dado aos limites da presente dissertação, uma discussão para agora. Mas será certamente uma relevante questão para que o Colégio de Aplicação se debruce nos próximos anos.

Até o ano de 1998 o acesso ao CAP ocorria por meio de prova, mesmo para os pequenos que desejassem ingressar no primeiro ano do ensino fundamental. O acesso à instituição foi democratizado a partir de 1998 com a adoção de sorteio para a entrada no Ensino Fundamental e nivelamento de Língua Portuguesa e Matemática seguido de sorteio para as vagas oferecidas para o Ensino Médio. A escolha pela entrada por meio de sorteio proporciona ao CAP uma vasta diversidade sociocultural. Seu trabalho pedagógico é alicerçado por três pilares básicos: a transmissão de cultura geral, com ênfase na formação humanística; a utilização de metodologia ativa e uma carga horária semanal ampliada, através da incorporação de novas práticas educativas.

Na grade curricular do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental constam as disciplinas: Artes Visuais, Meio Ambiente/Estudos Sociais, Educação Física, História e Geografia, Matemática, Música, Português e Oficina da Palavra que estão distribuídas de maneiras distintas ao longo dos anos de escolaridade, com exceção das atividades de Artes Visuais, Música e Educação Física que possuem a mesma carga horária de dois tempos em todos esses anos.

O 1º ano possui 4 tempos de Meio Ambiente/Estudos Sociais, 5 de Matemática e 6 de Português. Já do 2º ao 5º ano, a distribuição passa a ser: 3 tempos de Meio Ambiente, 3 de História e Geografia, 6 de Matemática, 5 de Português e 2 de Oficina da Palavra. Todo esse segmento funciona no turno da tarde com entrada às 13h e saída às 17h40min. Apenas o 1º ano é liberado 10 minutos mais cedo por uma modificação do Conselho Pedagógico. Com relação à quantidade de professores por ano de escolaridade o CAP possui uma divisão diferente da maioria das escolas.

O 1º ano conta com dois professores, sendo um responsável pela Língua Portuguesa e o outro por Meio Ambiente e Saúde (que abrange Matemática, Ciências, História e Geografia). No 2º ano e 3º ano são três professores sendo um responsável por ministrar aulas de Língua Portuguesa e Matemática, e outro responsável pelas disciplinas de História, Geografia e Ciências, além de uma nova disciplina inserida, Oficina da Palavra. No 4º ano são quatro professores. A divisão anterior é mantida com uma única diferença. Um professor fica responsável pelas disciplinas História de

Geografia e outro por Ciências. No 5º ano cada disciplina tem um professor diferente, nunca separando História e Geografia.

Desde a sua criação, o CAP se constituiu como um laboratório de práticas pedagógicas e campo de estágio para os licenciandos da UFRJ. Em concordância com esse propósito, a Resolução CEG 2/94 entende a instituição como copartícipe na formação dos futuros professores. Por conta de sua estrutura física, são recebidos em média de 450 a 520 estagiários por ano para os diferentes setores curriculares. Uma informação obtida através da entrevista realizada com alguns professores¹⁴ é que a UFRJ não tem ocupado todas estas vagas. Parte dos licenciandos em estágio hoje no CAP vem de outras instituições como UNIRIO, ISERJ e Conservatório Brasileiro de Música.

O estágio supervisionado no CAP inclui as etapas de observação, coparticipação e regência. E, por entender que os licenciandos precisam participar também de outros espaços acadêmicos, está prevista a participação em conselhos de classe, pesquisas nas dependências da escola, atividades extraclasse e elaboração de material docente. Parte da carga horária, portanto, é computada na elaboração dessas atividades bem como de relatórios que dão subsídios para a avaliação dos licenciandos por parte dos professores de Prática de Ensino e a orientação do professor responsável do CAP.

O ingresso dos estagiários na sala de aula é possível através do planejamento das atividades acadêmicas que é realizado entre os Setores Curriculares e os professores de prática de ensino da FE. Além do acompanhamento das aulas, o estagiário deve possuir disponibilidade para participar de reuniões semanais com o professor regente escolhido. Nesse encontro são apresentadas estratégias didáticas, recursos de avaliação, análise de fatores que influenciam na relação professor-aluno e acontece a orientação e preparação das regências. A avaliação dessas regências é feita em conjunto com os professores de prática de ensino e os regentes. A instituição reconhece a importância da atuação conjunta desses dois profissionais para a realização de um estágio que una teoria e prática. Albuquerque (2007) constatou em sua pesquisa a distância entre o professor que recebe o estagiário em sua sala de aula e não percebe-se como formador do licenciando e a universidade que possui foco nos conteúdos teóricos. Isso demonstra a fragilidade desse importante espaço de formação de professores. Bambino (2012) reforça essa descoberta ao revelar a falta de diálogo efetivo entre as instituições envolvidas nesse

¹⁴ As entrevistas serão exploradas na sequência desse capítulo.

processo e as repercussões que essa lacuna tem deixado na formação dos futuros professores.

O estágio no CAP possui normas definidas pelo Conselho Pedagógico da instituição. A normatização que está em vigor é a Resolução nº 01/06 e estabelece como finalidade do CAP o ensino, a pesquisa e a extensão na área de educação básica. Tem a responsabilidade de colaborar na formação inicial dos professores atuando na orientação, supervisão e avaliação do estágio em parceria com a Faculdade de Educação. Além disso, tem compromisso também com a formação continuada articulando propostas de trabalho acadêmico entre a Faculdade de Educação e os Institutos de origem dos licenciandos.

Como objetivos do estágio supervisionado, o documento ressalta

- a) proporcionar ao estagiário situações de exercício profissional, possibilitando diálogos entre as dimensões teórica e prática de sua formação;
- b) oferecer oportunidades de participação do estagiário nos projetos de ensino, pesquisa e extensão e nas atividades científicas e culturais do CAP;
- c) integrar social e pessoalmente os estagiários com a comunidade do CAP;
- d) possibilitar a interação dos estagiários e profissionais de diferentes áreas do conhecimento, propiciando experiência de caráter transdisciplinar.

A articulação entre CAP e as instituições de origem dos estagiários é de responsabilidade do Diretor Adjunto de Licenciatura, Pesquisa e Extensão (DALPE). Ele planeja as atividades a serem desenvolvidas no estágio junto à Faculdade de Educação e os Setores Curriculares do CAP. Além disso, acompanha a realização destas e participa da avaliação dos estágios. É a representação do CAP nas instâncias colegiadas da UFRJ e em fóruns relacionados à Licenciatura e aos Estágio Supervisionados.

O Coordenador Administrativo de Estágio (CAE) organiza o cadastro dos estagiários, efetua a distribuição destes nos espaços e transmite as normas aos licenciandos. Toda a documentação relacionada à conclusão do também é providenciada por este docente.

O professor regente é quem apresenta ao estagiário e ao professor de Prática de Ensino o Plano de Curso e organiza um Plano de Estágio. Como já destacado, as atividades obedecem três etapas obrigatórias: observação, coparticipação e regência.

Durante a observação, o estagiário faz anotações e tem espaço para discuti-las durante as reuniões de orientação com o professor regente. A coparticipação se dá pela colaboração no planejamento das atividades didáticas e seleção de conteúdos, pela participação em Conselhos de Classe, realização de leituras e fichamentos de textos sugeridos pelo professor regente ou propostos pelo próprio estagiário. A regência compreende a execução de aulas simuladas, pré-regências, que podem acontecer de forma individual ou em grupo e o planejamento e execução de regência que é parte integrante as avaliações do estágio.

3.5 Os percursos metodológicos da pesquisa e seus limites

O modelo teórico metodológico adotado nessa pesquisa é de natureza qualitativa. A pesquisa qualitativa trabalha com dados subjetivos, crenças e valores. Segundo Minayo (1995),

a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (p.21-22)

Ludke e André (1986, p.11-13), citando Bogdan e Biklen (1982), discutem o conceito de pesquisa qualitativa, e apresentam cinco características básicas que definem esse tipo de estudo: a pesquisa qualitativa tem ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; os dados gerados foram predominantemente descritivos; a preocupação com o processo do estudo foi muito maior do que com o produto; o “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida foram focos de atenção especial do pesquisador; a análise dos dados tendeu a seguir um processo indutivo. A base dessa pesquisa não tinha como objetivo confirmar hipóteses pré-estabelecidas, mas gostaríamos de entender o processo com suas falhas e sucessos para que fosse possível pensar estratégias que o complementassem se necessário. Para atender a esse objetivo, acreditamos que a pesquisa qualitativa era mais adequada.

Recorremos à pesquisa bibliográfica e à pesquisa de campo. Optamos pelas entrevistas, pois segundo Gaskell (2002), através desse artifício é possível compreender de forma minuciosa as motivações, atitudes e valores dos sujeitos pesquisados. Cada

entrevista foi realizada de forma individual e presencial. Cada conversa foi conduzida a partir de um roteiro de perguntas de forma semi estruturada, para que as questões de pesquisa fossem respondidas, mas permitindo a possibilidade do entrevistado discorrer sobre temas pertinentes ao assunto em questão. Com o desejo de compreender uma realidade particular e por acreditamos ser possível que a auto reflexão dos próprios participantes da pesquisa ocasiona transformação social, optamos por esse mecanismo de pesquisa. Durante as entrevistas procuramos propiciar a reflexão sobre as próprias concepções e crenças.

A entrevista na pesquisa qualitativa é capaz de atingir um nível de compreensão da realidade humana por meio do discurso. Ela dá voz ao interlocutor para que ele fale o que está em sua mente no momento da interação com o entrevistador. Acontece então um processo de influência múltipla, onde o discurso produzido é compartilhado por dois atores: o pesquisador e o ator.

Os sujeitos dessa pesquisa são os professores envolvidos na prática de ensino/estágio supervisionado nos anos iniciais do ensino fundamental do Curso de Pedagogia da UFRJ, universo que inclui as duas professoras da disciplina de prática de ensino da UFRJ e quatro professoras do setor multidisciplinar do CAP que recebem esses estagiários. Optamos, ainda, por ouvir a professora da única disciplina relacionada aos conteúdos matemáticos da Pedagogia que leciona Didática da Matemática.

Com o projeto aprovado pelo Conselho de Ética do CFCH, as entrevistas com os docentes da UFRJ foram agendadas através de e-mail e realizadas em dias diferentes dentro da universidade de acordo com a disponibilidade dos entrevistados. Todas se mostraram solícitas e dispostas a colaborar com o estudo.

Já no CAP, para que pudéssemos ter acesso às docentes, o projeto dessa pesquisa precisou ser avaliado pela Direção Adjunta de Licenciatura, Pesquisa e Extensão (DALPE). Essa direção possui função de apoio e supervisão em quatro áreas específicas: Núcleo de Apoio a Licenciatura e Estágio (NALE), Núcleo de Apoio a Pesquisa e Extensão (NAPE), Núcleo de Iniciação Científica Junior (NICjr) e Núcleo de Publicações. Após a inclusão do questionário que seria utilizado na entrevista com as professoras, o projeto foi aprovado e recebemos o e-mail de cinco professoras, que, segundo o avaliador, poderiam contribuir para a pesquisa. É importante destacar que não tivemos acesso a todos os professores do Setor Multidisciplinar, o avaliador selecionou aqueles com quem poderíamos conversar. Ao entrar em contato com os cinco e-mails que nos foram dados, só obtivemos resposta de quatro docentes e

agendamos entrevistas nas instalações do CAp obedecendo a disponibilidade de cada uma.

Em cada encontro, a possibilidade de gravação da conversa foi solicitada e não foi autorizada em dois casos: duas professoras do CAp disseram não se sentirem a vontade com o gravador. A escolha pela utilização da gravação das entrevistas se deve ao fato de fazer com que esse momento se torne uma conversa e o entrevistado sinta-se mais a vontade. Não é possível anotar tudo o que foi dito com a mesma velocidade com que o outro fala, e em nossa opinião, muitas informações podem ser perdidas ou ainda não existir boa interação entre pesquisador e pesquisado e a preocupação em anotar o que está sendo dito prejudique a possibilidade de estabelecer relações entre outros temas ou informações ditas anteriormente.

Após os encontros, cada entrevista foi transcrita de forma literal pouco depois de realizada com o objetivo de ainda ser possível extrair da memória o discurso não verbal expressado durante a conversa. Consideramos como um percalço de nossa pesquisa um incidente ocorrido com a gravação de duas entrevistas no CAp. Após a realização destas, os áudios foram perdidos e não foi possível recuperá-los sendo necessário promover novos encontros com esses entrevistados com a certeza de que a nova gravação foi diferente da anterior, sem, contudo, prejudicar o estudo que se propôs realizar.

3.6 As vozes da FE: o que dizem as professoras sobre o estágio e a formação para o ensino da matemática

Como afirmamos anteriormente, estamos definindo as vozes da FE através da entrevista com três docentes da instituição. A docente A leciona atualmente a disciplina de Prática de Ensino nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. É formada em Pedagogia pela UFRJ em 1988 e sua monografia de graduação discorreu sobre a importância do estágio na escola pública. Possui Mestrado em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF), com pesquisa relacionada à alfabetização, e Doutorado em Educação pela UFRJ, quando realizou pesquisa comparada acerca do analfabetismo no Brasil e na Argentina. Faz parte do corpo docente da UFRJ desde 2004 com a disciplina de Prática de Ensino. Durante os 11 anos que está na instituição já lecionou a disciplina de Didática Geral e, eventualmente, disciplinas relacionadas à leitura e produção de textos em educação. É responsável também pela criação de uma

disciplina eletiva de Múltiplas Linguagens e sente muito prazer em lecioná-la, pois afirma: “gosto muito de trabalhar como alfabetizadora”. A professora A nunca trabalhou em outra universidade, tendo dado aulas de Língua Portuguesa no tempo que morou na Argentina.

A professora A compreende que a formação na Pedagogia tem tido seu foco no professor e relembra que, em sua época, ainda existiam quatro habilitações: supervisão escolar, orientação escolar, administração escolar e magistério. O magistério era obrigatório, mas era preciso optar por outra habilitação. Ela tem o hábito de perguntar se a Pedagogia foi a primeira opção dos alunos e grande parte deles entra com o objetivo de trabalhar com pedagogia empresarial e sentem-se frustrados pela falta de importância que essa formação possui na UFRJ. Outros tinham com primeira opção a Psicologia e acabam chegando a este curso como segunda opção. É comum, então, que eles comecem a se envolver depois que iniciam os estágios, a partir das vivências da prática.

Em relação à estrutura dos estágios, a professora afirmou que eles deveriam começar mais cedo. Critica a carga horária fragmentada adotada na instituição e acredita que, desta forma, os licenciandos passam pouco tempo em sala de aula. Das 120 horas destinadas a cada estágio, existe a obrigatoriedade do cumprimento de 90 horas em sala de aula. O restante da carga é completado por atividades culturais como cinema, teatro, palestras, seminários e congressos que, na visão dela, são importantíssimos para o enriquecimento cultural desse profissional. A professora estimula que eles façam disciplinas optativas fora da Faculdade de Educação para conhecerem outros espaços acadêmicos. Em sua fala, define o curso de Pedagogia como um bom panorama educacional, mas com pouco aprofundamento.

Como conteúdos básicos de matemática para os anos iniciais, a professora A destaca as quatro operações básicas - adição, subtração, multiplicação e divisão. Durante as suas aulas, identifica que os alunos da Pedagogia têm dificuldade nos conceitos básicos e muitos têm receio de acompanhar as aulas de matemática na escola de estágio por medo de dar aula desta disciplina. Isso fica claro quando ela encaminha os alunos ao CAp, “que é uma instituição bastante exigente comparada as outras instituições onde acontece o estágio”. Os alunos dificilmente optam por acompanhar o quinto ano, e menos ainda, por acompanhar as aulas de matemática neste ano de escolaridade.

Durante as aulas também fica claro para a docente a falta de leitura dos alunos, o que tem prejudicado o andamento do trabalho, pois chegam às aulas sem a leitura

solicitada empobrecendo as discussões. Isso tem feito com que muitos alunos se formem no curso sem ter modificado os seus conceitos, sua forma de lidar com a teoria e, ainda, a própria prática. Ela observa uma falta de motivação por parte dos alunos que tem piorado ao longo dos anos e acredita que só será possível mudar essa realidade através da discussão do corpo docente, e quanto a isso, acredita que “a Faculdade de Educação está falhando. E se não nos atentarmos para isso, cada vez mais estaremos formando professores mal formados”.

Quanto aos conteúdos matemáticos, a professora procura abordar ao discutir sobre as aulas assistidas durante o estágio. Em relação à divisão dos alunos nas escolas de estágio, ela é feita tentando atender as necessidades destes, pois segundo a professora, eles precisam se sentir bem. Cumprir a carga horária em escolas públicas é uma exigência da disciplina, e no início do semestre é disponibilizada uma lista com as escolas parceiras para que seja feita a escolha pelos alunos. Essa lista tem em média seis escolas, mas esse semestre foram utilizadas oito com o objetivo de atender a demandas individuais. Quando perguntada pela quantidade de alunos que estão no CAp nesse semestre, a professora responde que: “esse semestre eu tenho três alunos no CAp. Na minha turma não é a maioria que vai pra lá”. Segundo ela, a direção do CAp pressiona os professores da UFRJ para que todo o estágio aconteça lá. E, apesar de valorizar o CAp, a professora tem um ponto de vista diferente e incentiva que eles conheçam a escola municipal para que estejam a par dos problemas pertinentes a essas escolas. “A qualidade de educação do CAp é visível, uma equipe de professores com dedicação exclusiva faz uma diferença gritante”. Mas, defende que o município oferece mais desafios com relação aos dramas encontrados no cotidiano escolar.

Com relação à estrutura do estágio, não existe nenhuma exigência de que a carga horária precisa ser cumprida em uma mesma turma. São respeitadas as estruturas das escolas e a disponibilidade dos alunos. Percebemos, na fala desta professora, uma grande preocupação em atender as demandas individuais dentro das possibilidades. Nenhuma hora é abonada, mas busca soluções em conjunto para que essa carga seja cumprida.

A professora B, segunda entrevistada, é também professora da disciplina de Prática de Ensino nos Anos Iniciais. Ela é formada em Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), tendo também formação em Comunicação Social, mesmo nunca tendo atuado nesta área. Possui Mestrado e Doutorado na área de Educação na Universidade Estadual Paulista, em Araraquara, com pesquisa relacionada às práticas de

alfabetização. Trabalhou durante alguns anos em faculdades particulares, com maior relação com a educação a distância. Possui, também, experiência na educação básica tanto na Educação Infantil quanto com o Ensino Fundamental. Foi aprovada no concurso para a UFRJ e desde agosto de 2014 faz parte do corpo docente desta instituição.

Segundo a professora B, a pedagogia tem uma atuação muito ampla. Faz inclusive uma crítica a essa formação, assumindo a dificuldade de exercer essa formação generalista com qualidade. Para garantir qualidade, entende a experiência da prática como elemento da formação desse profissional que é capaz de aproximá-lo de sua realidade profissional. Reconhece que o foco do curso da UFRJ é a escola e que é oferecida uma formação básica dos temas que precisará ser aprofundada em estudos posteriores.

Durante as aulas de Prática de Ensino, a professora B tem trabalhado com oficinas disciplinares e, portanto, conteúdos de matemática têm aparecido em suas aulas dessa forma. Percebe pelo discurso dos alunos que os professores regentes não têm o hábito de trabalhar com materiais concretos em sala de aula e as vantagens desse uso são discutidas. A opção de trabalhar com as oficinas foi uma estratégia para sanar as lacunas na formação dos licenciandos e os assuntos discutidos surgem muitas vezes das demandas dos próprios alunos.

Nesse semestre, apenas 15% da turma está fazendo estágio no CAp e acompanhando as aulas de matemática. Explica que esse número tão baixo se justifica pelo fato de se tratar de uma turma noturna na FE/UFRJ, que possui maior dificuldade quanto aos horários. Destaca que a divisão dos alunos e turmas é feita no CAp e que baseia-se na disponibilidade de horário dos licenciandos e que, por esse motivo, os alunos acabaram por acompanhar essas aulas mesmo que esse não fosse o seu desejo. Acredita que o objetivo do estágio é conhecer a realidade da escola e que isso transcende o acompanhamento de conteúdos específicos para abordar outras questões da prática como a relação professor aluno.

Quanto à estrutura desse estágio, não existe obrigatoriedade de que os alunos vivenciem todos os conteúdos, até porque, pela estrutura e carga horária estipulada, os alunos geralmente vão à escola uma vez por semana, e pode acontecer de sempre naquele dia o professor estar programado para uma determinada disciplina.

Assim como a professora A, a professora B possui uma lista de escolas parceiras. Trabalha com um número reduzido de escolas, (o CAp e mais três escolas)

para ter tempo para acompanhar o estágio e as regências. A escola que mais tem alunos é uma municipal perto da Central do Brasil pela facilidade de transporte.

No CAp, um ponto destacado pela professora é a orientação dada pelo professor regente ao estagiário. Por conta disso, os alunos acabam tendo uma formação melhor pela análise da prática, pelo embasamento teórico das escolhas pelas metodologias. Ela cita como uma limitação desta instituição o fato de um aluno poder acompanhar uma única disciplina durante todo o tempo já que é acompanhado um único professor. A maioria dos seus alunos não se beneficia da estrutura do CAp e a principal justificativa dos alunos para não estarem lá deve-se a distância e a dificuldade de acesso. A professora B entende que: “O papel do estágio é a aproximação da realidade, mas também a aprendizagem da docência”. Com isso, defende o estágio no CAp pois é melhor, então, que estejam em contato com bons professores, pois a docente acredita que aprendemos também por modelo. Segundo ela, “se você tem um bom modelo tem maiores chances de possuir uma boa formação”. Ela cita como uma situação comum nas escolas municipais os estagiários observarem modelos do que não deve ser seguido e não acredita que seja papel do estágio mostrar o que não se deve fazer.

Nas primeiras aulas de Prática de Ensino é feita uma dinâmica para que se entenda como funciona o estágio e como será estar na escola em uma posição diferente de aluno. São discutidas as memórias que eles possuem da escola para que a visão seja mudada e possam enxergá-la como futuro local de trabalho. Nessa discussão, a matemática aparece e, geralmente, o professor desta disciplina é lembrado como o mais carrasco. É comum ouvir também que eles não gostavam da matemática, que não entendiam o que era ensinado.

A professora C é substituta atuando com docente da disciplina de Didática da Matemática na instituição desde 2015/1. No ano de 2007 ingressou no Curso de Pedagogia noturno da UNIRIO e, também, no Bacharelado em Matemática diurno na UFRJ. Em 2010 ela desistiu da Pedagogia para se dedicar ao estudo da matemática e fez a mudança de curso para a licenciatura. Em 2013, entrou no mestrado em Ensino de Matemática na UFRJ, mesmo antes de ter defendido sua monografia. Defendeu sua dissertação no início de 2016. A professora ressalta que, mesmo durante sua formação na pedagogia e no bacharelado, sempre participou de eventos de educação matemática. A docente afirma ter participado de eventos na área de ensino de matemática, como

EMAT, ENEM, SIPEM¹⁵ e, “quando eu comecei a participar desses eventos que eu percebi que eu queria trabalhar como professora de matemática”.

Além disso, desde 2008, participa de um grupo de pesquisa com uma professora do curso de Pedagogia da UNIRIO que dava aula de didática da matemática. O grupo contava, também, com docentes nos anos iniciais.

A professora C entrou na UFRJ no ano de 2015 lecionando a disciplina de Didática e Prática de Ensino de Matemática em dois ambientes distintos: no Curso de Pedagogia e na Licenciatura em Matemática, no Instituto de Matemática. Essa é a sua primeira experiência docente, já que nunca atuou na educação básica e nem no nível superior. Seu contato mais próximo com a docência, até então, era o trabalho de monitoria em uma instituição onde ocasionalmente substituía professores. Por conta disso, a professora relata não estar à vontade na posição que ocupa:

eu estou em uma situação muito complicada, eu tenho que ensinar a ser professor sem ter sido. Então eu sou sincera com o pessoal eu falo: olha eu não tive essa experiência, mas baseada nas pesquisas que eu li e conversando com professores que já foram docentes eu sugiro isso, mas vocês podem pensar em alternativas. Mas nunca falando façam isso. Porque seria um absurdo.

Junto à ausência de experiência, a professora ainda tem outro problema: a disciplina de Matemática não desperta o interesse dos alunos da Pedagogia. Muitos deles confessam ter escolhido essa carreira na tentativa de fugir dessa disciplina. A docente já ouviu de seus alunos “Eu não sei isso e não vou aprender”. Segundo ela, os licenciandos não parecem ter consciência de que serão professores dessa disciplina também. Os que demonstram estar mais envolvidos são aqueles que fizeram o Curso Normal, já estão atuando e precisam desse suporte do conteúdo, mas que se sentem irritados na medida em que são questionados e não são capazes de explicar o porquê dos algoritmos utilizados. Fica ainda muito claro que ensinam a matemática da maneira como aprenderam.

Eles ainda dão aula remetendo a como aprenderam, e quando a gente apresenta possibilidades diferentes eles falam não esse caminho é muito longo. Porque realmente quando a gente tenta fazer fora da memorização tem um

¹⁵ EMAT – Encontro de Matemática da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. ENEM – Encontro Nacional de Educação Matemática. SIPEM – Seminário Internacional de Pesquisa em Educação Matemática.

passo a passo longo, um caminho longo a se percorrer. E aí quando eu tento mostrar que esse caminho é longo, mas vai dar bons resultados depois, eles falam: ah não, é mais fácil ensinar o passo a passo, porque o professor me ensinou a armar a conta e depois fazer a conta.

Quanto à decisão do que deve ser trabalhado na disciplina, segundo a docente C, a ementa é muito vaga e tomar a decisão do que ensinar se torna uma tarefa bastante complicada. Ela deve preparar professores para dar aula de matemática nos primeiros cinco anos do Ensino Fundamental e, ainda, na Educação Infantil. Tudo isso em um único semestre. A professora não sabe da organização do estágio e pede que nesse momento explicitemos essa questão e sugere uma articulação “Se você tem uma disciplina só de didática específica da matemática e você não discute isso em nenhum outro momento do curso como é que isso pode ser fixado, como eles podem levar isso pro resto da formação?” Além disso, fica ainda na responsabilidade dessa única disciplina o ensinar a ensinar a disciplina. A professora relata que seu objetivo inicial era “ensinar a ensinar” matemática, mas que a cada aula ela podia perceber que isso não seria possível, já que eles não dominavam os conceitos básicos. A disciplina começou com material concreto e agrupamentos e desagrupamentos de quantidades. As quatro operações básicas foram trabalhadas, mas cada vez que um algoritmo era questionado e se propunha a discussão sobre o que foi memorizado enquanto aluno ela encontrava resistência por dizerem que aquele era o caminho mais difícil. Na visão da professora, eles temem seguir um novo caminho para ensinar e não serem capazes de responder as dúvidas que podem surgir nessa escolha, sendo mais fácil explicar o passo a passo como regra, sem espaço para discussões ou questionamentos.

É difícil mostrar que a matemática não precisa ser só memorizada, que ela pode ser compreendida, que tem significado, que tudo aquilo que é feito, aquele passo a passo, aquela receita de bolo, tudo ali tem um significado, tem um motivo de ser. Difícil desconstruir a memorização que é uma coisa que eles estão acostumados, que deu certo para mim, deu certo para o meu irmão, deu certo para minha avó e não está dando certo agora por quê? Por que agora você está me mostrando esse negócio diferente? Então para eles a memorização é muito mais prática. Então uma coisa que vai gastar um dia e eles vão levar um tempo para decorar é mais fácil, agora mostrar o que está por trás do algoritmo, e porque o significado é importante para a aprendizagem da matemática, para mostrar isso, tem que perder pelo menos um tempo (professora C).

A professora C revelou ainda que muitas das dificuldades dos licenciandos da Pedagogia também podem ser observadas na Licenciatura em Matemática. Muitos dos questionamentos feitos pelas próprias crianças durante os anos iniciais do Ensino Fundamental não são respondidos na graduação. Com isso, a docente indica que a formação matemática também precisa passar por mudanças e, somente depois dessas mudanças no curso seria possível promover a aproximação entre os dois cursos com ganhos mútuos.

Esta professora tem tentado ajudar os alunos, mas aponta que não possui muita credibilidade diante deles. É visivelmente jovem, sem experiência docente, o que torna mais difícil a tarefa de mostrar a importância desses conceitos que eles não acham interessantes. Para tentar quebrar essa barreira ela se utilizou de sua experiência como aluna da Pedagogia na UNIRIO. Começou as aulas dizendo que já tinha estado naquele lugar e que entendia a insegurança que eles sentiam com relação aos conteúdos matemáticos. “Falei para eles deixarem o medo lá fora, mas mesmo assim não adiantou não.” O tempo todo é necessário atentar para os dois lados: o conteúdo e as metodologias de ensino e em um único semestre não será possível dar conta de tudo. Ao ser aprovada no concurso, a professora sabia da possibilidade de atuar na Pedagogia e isso trouxe empolgação em um primeiro momento por acreditar que poderia contribuir para essa formação. Mas, ao assumir ela afirmou: “Fiquei sem chão”. Solicitou orientação de professores mais experientes e recebeu como resposta que buscasse alguns materiais como, por exemplo, os livros do Pró Letramento.

Então a orientação que eu recebi foi essa, pega esse material aí, dá uma estudada e prepara suas aulas. Eu fiquei completamente perdida, eu não sabia por onde começar, nem pra onde ir, e o aluno me pedia o planejamento de curso e eu não tinha ideia, porque a cada aula eu sentia necessidade de construir alguma coisa. Eu fui construindo o planejamento super em cima do que eu via, então foi bem complicado.

A professora sempre teve o sonho de trabalhar com a formação de professores, mas depois de passar por essa experiência acredita ser necessário atuar primeiro na educação básica antes de assumir essa responsabilidade na graduação. Faz parte de seus planos cursar o doutorado e, depois disso, começar sua história na escola e adquirir experiência nesse nível educacional. Voltar à universidade é um plano, que em sua

concepção, só deve acontecer depois da experiência escolar mesmo sabendo que a maioria das pessoas faz isso.

3.5 As vozes do CAp: o que o que dizem as professoras sobre o estágio e a formação para o ensino da matemática

A professora D é formada no Curso Normal, tem formação em Pedagogia pela UFRJ e Mestrado em Educação também pela mesma instituição. Quando a solicitação de gravação da entrevista foi feita, a docente disse preferir que a entrevista não fosse gravada, pois não se sente a vontade com essa situação. O pedido foi atendido, mas lamentamos o fato, pois mesmo que nos esforcemos para anotar os detalhes da conversa alguma informação pode ter passado despercebida e a possibilidade de observar a linguagem não verbal durante as respostas fica prejudicada.

A professora D atua nos anos iniciais desde 1983 e é docente no CAp há 20 anos. Durante todo esse período no CAp trabalhou, na maior parte do tempo, com as disciplinas Português e matemática no 2º ano e, por poucas vezes optou em trabalhar com outras turmas sendo que no momento está aguardando a aprovação da sua aposentadoria.

Entende o trabalho do 2º ano como uma continuidade do 1º, e, com relação aos conteúdos matemáticos importantes para essa fase de desenvolvimento, a comparação de quantidades, correspondências e os números no cotidiano. Ela diz se sentir a vontade em trabalhar com essa introdução, pois inclui em suas aulas o significado dos números no cotidiano. As operações de adição e subtração são trabalhadas a partir de jogos e situações problema, sempre relacionando com o cotidiano dos alunos. Toda a parte relacionada à contagem por grupos é ensinada a partir do Material Dourado. Quando questionada sobre onde esses conteúdos foram aprendidos, a docente afirma ter visto parte desses nas aulas de Prática de Ensino na graduação em Pedagogia. Esse fato nos chama atenção já que a aprendizagem de conteúdos específicos da matemática em sua formação não se deu na disciplina específica, que teoricamente possui essa função. A disciplina específica de matemática não aparece no discurso da professora quando cita os conteúdos relacionados aos números e aparece exatamente na disciplina de Prática de Ensino que está diretamente relacionada ao estágio.

Como professora do multidisciplinar, recebeu, no ano de 2015, dois alunos para realizar o estágio. Ao longo de toda a sua trajetória no CAp, ela afirma que muitos

licenciandos chegam até a instituição com dificuldades nos conteúdos matemáticos e completa que ela mesma teve falhas em sua formação e, nesse sentido, fez cursos de aperfeiçoamento no município com o objetivo de obter maior capacitação para trabalhar com a disciplina de matemática.

Quando questionada sobre a organização do estágio no curso de Pedagogia da UFRJ, a docente defende a ideia de que esses alunos devem passar, obrigatoriamente, pelo CAP. Mas, acredita que, além dessa instituição, o aluno deve conhecer outras realidades por entender que esse ambiente não possui a mesma realidade que as escolas do município. Cita que a liberdade de currículo que a escola possui não é encontrada nas redes públicas onde provavelmente esse futuro docente irá atuar. A docente sugere que 2/3 da carga horária seja cumprida no CAP e 1/3 em outras instituições. Essa opinião vai de encontro a nossa, pois acreditamos que o CAP, desde a sua criação, tem como objetivo fundamental contribuir para a formação docente daí a importância dessa escola como espaço exclusivo de formação dos estagiários, o que, em nossa concepção está secundarizado em relação aos estudantes de Pedagogia. Reforçamos que, de todos os entrevistados no CAP, esta foi a única que partilha desta escolha com relação a estrutura do estágio e que, mesmo defendendo a ideia de estágio em outros lugares ainda sugere que a maior carga seja cumprida nessa instituição. Esse fato denota que a docente acredita que esse espaço possui maior possibilidade de aprendizagem quando não propõe divisão igual entre as instituições. A importância do CAP como campo de estágio é reforçada quando a docente afirma que os estagiários gostam da maneira como as coisas são trabalhadas na instituição.

Os licenciandos que recebe devem assistir as suas aulas e defende que essa é a maior contribuição que eles podem ter em sua formação. Além disso, realizam atividades de colaboração e “ensaios” de aula que funcionam como pré regências com o objetivo de fazer com que eles se sintam mais seguros na hora de dar aula.

Com relação à divisão de disciplinas adotada no CAP, a professora destaca como vantagem o fato do professor ter a possibilidade de se especializar nas disciplinas lecionadas realizando um trabalho mais focado. Tem maior possibilidade de investir em material e se aperfeiçoa. Além disso, acredita ser positiva a variedade de professores por promover a possibilidade de dividir os problemas e refletir em conjunto sobre a vivência com cada turma. Por conta de sua vasta experiência nas escolas do município que não possuem tal divisão, ela também observa que, ao lecionar todas as disciplinas, o docente fica mais desgastado e, por muitas vezes, dá menos importância às disciplinas de

História, Geografia e Ciências. Como desvantagem a essa escolha, relata que, para as crianças menores, a troca de professores traz algumas confusões, mas entende que essa preocupação é partilhada pela instituição já que a quantidade de professores de cada turma vai aumentando gradativamente. Acredita que a troca também traz maior agitação nas crianças menores, mas refletindo sobre esse ponto, a divisão em disciplinas ainda é uma boa prática na visão desta.

A professora E é formada no Curso Normal e, também, em Pedagogia pela UNIRIO. Possui uma pós *lato sensu* na área de creche e educação infantil realizada na PUC. Em seu trabalho final, preocupou-se com a transição da educação infantil para o 1º ano. A gravação da entrevista também não foi permitida e as informações a seguir são fruto das anotações possíveis durante a conversa.

A docente atua na educação básica há quinze anos e está no CAp há seis anos. Iniciou sua trajetória na instituição como substituta, com contrato de dois anos, e, depois da aprovação no concurso se tornou efetiva e faz parte do quadro da instituição há quatro anos. Define-se como uma contadora de histórias e, ainda, quer ter a oportunidade de trabalhar com a disciplina Oficina da Palavra nesta instituição. No ano de 2015, a professora E trabalhou com as disciplinas de Português e Matemática no 3º ano e em 2016 trabalhará com História, Geografia e Ciências nesse mesmo ano.

Com relação aos conteúdos básicos de matemática dos anos iniciais, a docente cita os números e as operações. Relata que estes não foram revisitados durante sua formação em Pedagogia, acontece apenas uma iniciação. Defende que a Pedagogia trabalha com a didática, com a preocupação do como ensinar, mas que o que ensinar ainda precisa ser aprendido em outros ambientes. Essa lacuna identificada na formação pode ser resolvida na troca com os outros colegas, em busca na literatura e, ainda, em cursos na área.

Os estagiários que recebe demonstram “pavor” de matemática e sua primeira função como coformadora é desmistificar que a matemática é difícil. Essa desconstrução é possível ao longo da carga horária que os alunos devem cumprir. Ela diz ser comum ouvir frases como “Por que nunca me ensinaram desse jeito?”. Reforça a ideia de que, no estágio, muitas lacunas da formação são percebidas e são fechadas.

A docente entende o CAp como espaço de direito para os licenciandos e afirma que não usufruí-lo é um desperdício. Percebe que muitos têm dificuldades para chegar e se manter aqui por morarem longe, não possuírem dinheiro para se alimentar, mas garante que todos saem maravilhados depois dessa experiência. Acha, ainda, que a

quantidade de estagiários da UFRJ é muito pequena, e que deveriam existir formas de aumentar esse número. Nessa linha de pensamento acredita que deveria existir maior aproximação entre a universidade e o CAp. Sugere a colocação de ônibus que facilitem o acesso ou, se ainda assim os alunos da UFRJ não utilizarem esse espaço, entende que este deve ser aberto a outras instituições. Defende a ideia de que essa instituição tem muito a contribuir com a formação docente e que a oportunidade de estágio não pode ser desperdiçada.

Ao refletir sobre a importância do CAp como campo de estágio entende que esta atividade traz benefícios para ambas as partes pois diz aprender muito com os estagiários. É seu desejo que as duas instituições estejam mais próximas para que mais licenciandos tenham a oportunidade receber orientações que facilitem a visualização da teoria na prática.

A professora F tem formação em Pedagogia e Mestrado e Doutorado da área de Educação. Trabalha no CAp desde 2007, quando foi aprovada no concurso. Desde que entrou, trabalhou como docente dos anos iniciais e, nesse percurso, passou por poucas turmas diferentes. Ao ingressar, assumiu uma turma de 2º ano, mas no ano seguinte assumiu a disciplina de Língua Portuguesa no 5º ano e ficou nessa função até 2014. A escolha disciplinar só foi possível devido a divisão que o CAp realiza nas disciplinas do Setor Multidisciplinar como citamos anteriormente. Em 2015 assumiu a disciplina de Matemática do 5º ano. Quando questionada sobre a mudança depois de seis anos em uma mesma área, a professora explica que a pessoa que lecionava a Matemática nos últimos anos tem muita experiência em Literatura. E, por muito tempo, ela trabalhou a matemática pensando nessa perspectiva da Matemática relacionada à Literatura, mas ela quis voltar para a área de maior afinidade. Com relação aos conteúdos que devem ser ensinados nesse segmento, a professora elenca as quatro operações básicas, as frações, sistema monetário. Mas, destaca:

na perspectiva de pensar matemática como o uso que se faz da vida, muitos conteúdos aparecem. Por exemplo, quando você pega um jornal você tem porcentagem, metro quadrado, quilômetro quadrado. Ou seja, a vida deles está cercada por isso. Às vezes esses conteúdos não aparecem em nosso currículo, mas eu entendo que a gente precisa esclarecer as crianças sobre esses conteúdos.

A professora defende a perspectiva da matemática como alguma coisa que a gente usa na vida e trabalha desta forma. Para ilustrar a importância de relacionar a matemática com a realidade, ela cita a autora Telma Vaz e uma história que essa autora conta em seu livro *Batismo de Fogo*. Conforme o livro, um aluno seu vendia bala na porta do cinema e ela observava que ele rapidamente calculava o troco das pessoas. Mas, nas aulas de matemática onde os problemas eram distantes da realidade, ele perguntava se tinha que fazer conta de mais ou de menos.

Na visão dessa professora, não adianta ensinar a matemática sem relacioná-la à vida cotidiana. Ela afirma que muitas coisas que explica em sala de aula surgem da curiosidade das próprias crianças. Assim como elas leem um texto e não conhecem algumas palavras, ao ler elas também se deparam com símbolos e situações matemáticas desconhecidas, e, na visão desta professora, esses mistérios devem ser desvendados dentro dos limites de cada fase de aprendizagem. Todo o ano em que ela trabalhou com a matemática foi pensando dessa forma na tentativa de contextualizar as informações.

A gente no primeiro trimestre trabalhou com um livro literário que falava da Floresta Amazônica e isso me ajudou enormemente porque na matemática nessa época a gente trabalhava a casa dos milhões. E o milhão está presente na Floresta Amazônica

Outra vertente usada pela professora foi a criação de problemas a partir dessas crianças com um resultado que considerou muito bacana. Apesar de ter afirmado que não estudou matemática desta forma em lugar nenhum, a professora valoriza essas práticas de ensino e diz que as foi desenvolvendo ao longo de sua trajetória. Essa experiência com a matemática no ano de 2014 está se transformando em texto. A professora está produzindo um relato e isso a tem feito também refletir sobre sua prática. Essa aprendizagem indispensável à sobrevivência profissional ocasiona a edificação de um saber experiencial (TARDIFF, 2007). Ela passou a perceber que:

Quando a criança explicita, falando ou escrevendo sobre aquela aprendizagem ela elabora aquela aprendizagem. E isso possibilita não só que ela elabore, mas que ela consiga transformar aquilo que ela está vendo em uma dúvida. A não realização de uma tarefa faz parte do cotidiano dos professores. E o maior desafio é descobrir por que o aluno não está conseguindo fazer. E somente quando então ela consegue expressar essa dificuldade através da fala ou da escrita, o professor poderá interferir e colaborar para a aprendizagem.

A professora F ilustra esse pensamento com uma história de um aluno que deveria executar uma atividade do tipo “faça como no modelo”. E a criança não conseguia fazer de nenhuma maneira. Até que depois de muito tempo os pais descobriram que a palavra modelo para a criança remetia a profissão daquele que está na passarela, e, portanto, não fazia sentido dentro daquele contexto.

Em sua fala ela também afirma que os professores, na maioria dos casos, só vão aprender matemática quando precisam ensiná-la. Essa impressão da professora relata a história dela com a disciplina e o que ela tem acompanhado nos estagiários ao longo de seu tempo de magistério.

Esse tipo de educação é a “pedagogia da lacuna”, você aprende o que foi possível, e o que você consegue burlar, passa batido. A escola em que eu aprendi estava mais preocupada em ensinar do que em fazer o aluno aprender. A gente, como professor, aprende muito na experiência.

Esse relato é reforçado por Tardif (2007, p.52) quando o autor afirma que “do confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores, que os saberes experienciais adquirem certa objetividade [...]”. Em concordância com esse pensamento, a professora F defende que o campo de estágio é muito importante nesse momento. É comum os estagiários chegarem ao CAp e afirmarem que nunca tinham aprendido assim, externarem as lacunas de sua formação e as preencherem durante o tempo que passam na instituição. Cita, inclusive, uma estagiária que chorou ao dizer que pela primeira vez na vida tinha entendido o que é o “vai um”. O conceito de “vai um” está relacionado ao fato do nosso sistema ser decimal, possuir dez algarismos. Nossos agrupamentos são feitos em grupos de 10 em 10. Ao trabalhar a adição, a junção de quantidades, esse conceito aparece quando agrupamos as quantidades e elas representarem um grupo com 10 ou mais. Como dito anteriormente, nosso sistema só possui 10 algarismos, tendo como maior representação através deles, o 9. Para representar com algarismos, portanto os números a partir de 10, realizamos agrupamentos em dezenas, centenas e outras ordens. Ao pronunciarmos o “vai um”, o que está sendo indicado é a transformação de uma quantidade maior que dez na ordem superior, ou seja, é a demonstração de que o grupo anterior já está completo. A docente F reconhece essa descoberta como importante e encantadora, e histórias como essa tem se repetido neste espaço em várias disciplinas.

Quando questionada sobre a contribuição da Pedagogia na formação docente, a professora completa que a principal está relacionada à saída do lugar daquele que ensina

para passar a pensar em como o aluno aprende. Quando se discute a formação docente, é preciso refletir sobre as questões que permeiam essa temática, como, por exemplo, avaliar o que e como os docentes aprendem. Tal ponto de vista encontra apoio em Hernandez (1998), quando assinala que se dá mais importância às propostas de formação do que à maneira como os professores aprendem (ou não).

Discorrendo sobre a estrutura do estágio supervisionado dentro do CAp ela nos explica que os estagiários são recebidos em uma reunião e nesta expressam seus anseios. A distribuição nas turmas é feita procurando aliar desejos e necessidades. Relata que nessas reuniões a maior quantidade de alunos demonstra interesse em estagiar na alfabetização e que a instituição interfere para que a quantidade de estagiários seja equilibrada em cada uma das turmas. Como no quinto ano as disciplinas são lecionadas por professores distintos, o aluno que escolhe esse ano é supervisionado por um professor, mas tem a oportunidade de assistir algumas outras aulas também para complementar sua carga. Nessa divisão, “a matemática do 5º ano é a pobre coitada”. Diferente dos outros anos, em 2015, a professora A, responsável pela Matemática no 5º ano, surpreendentemente recebeu três estagiários. Estes fizeram a opção por acompanhar as aulas, não estavam lá pela falta de vagas em outras turmas como muitas vezes acontece. Na visão da professora essa escola foi motivada por fatores distintos. Um deles, talvez, pela afinidade com a disciplina, já os outros dois pelo desejo de perceber maneiras diferentes de trabalhar com a disciplina.

Por entender que o professor do 1º ao 5º ano será responsável pelo ensino de diferentes disciplinas: Português, Matemática, História, Geografia e Ciências, a professora defende que, durante o cumprimento da carga horária do estágio, o estagiário passe por todas as disciplinas. A estrutura do CAp não possui nenhuma exigência a esse respeito, pois no momento que ele escolhe um professor, este será responsável por ele ao longo de todo o período de permanência no estágio.

O CAp é um campo de estágio maravilhoso. Temos a possibilidade de ser uma escola com ensino, pesquisa e extensão, o que nos dá uma série de possibilidades que talvez outro professor não tenha.

Ao afirmar isso, ela não pretende desqualificar o trabalho de nenhum professor, mas os docentes do CAp tem o privilégio de serem professores com carga horária de 40 horas e dedicação exclusiva - o que não é comum nas redes municipais e estaduais no

país - e esse fato permite que eles tenham mais tempo para fazer planejamento e pesquisas sobre o seu próprio trabalho. Além disso, paralelamente a observação das aulas, acontece uma orientação semanal do professor responsável com os estagiários com discussão de textos e reflexões sobre a prática observada.

Quanto à divisão de professores por diferentes disciplinas, a professora A não vê desvantagem nessa forma de trabalho. A quantidade de professores é crescente e os alunos tem se adaptado bem a essa estrutura. Além disso, o docente tem a oportunidade de se empenhar muito em uma determinada disciplina, e apresentar o trabalho com mais qualidade. Mas, essa divisão disciplinar difere-se dos outros segmentos, pois os docentes do segmento multidisciplinar possuem em sua formação uma concepção diferente, pois a Pedagogia ensinou a pensar o ser humano como indivíduo independente do conhecimento que está sendo trabalhado e a interdisciplinaridade acontece de forma natural.

A última entrevistada no CAP foi a professora G e que, em nossa opinião, é peça chave desta pesquisa por ter vivenciado as duas realidades analisadas. Essa professora esteve por dez anos atuando como docente do curso de Pedagogia da UFRJ e, no ano de 2015 começou sua trajetória como professora do setor multidisciplinar do CAP.

A professora tem formação em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e, ainda nesta instituição, cursou uma pós *lato sensu* em Psicologia Escolar quando já estava atuando como professora. Relatou que essa pós trouxe uma contribuição fundamental para sua formação pelo excelente corpo docente que lecionava e por ter a oportunidade de, na psicologia cognitiva, pensar em como a criança aprende. Reforça que essa perspectiva não apareceu durante a sua formação em Pedagogia e ainda completa que neste curso não aprendeu nada sobre as disciplinas específicas que estava apta a lecionar nos anos iniciais. Como contribuição da Pedagogia para a sua formação cita a Filosofia, a Psicologia da Educação da infância e seu desenvolvimento. A pós citada anteriormente, na visão da professora, funcionou como um divisor de águas sem sua formação.

Posteriormente, cursou Mestrado em Psicologia Cognitiva na mesma instituição, tendo sua pesquisa relacionada a como as crianças aprendem os sinais de pontuação. Segundo ela, a perspectiva do início dos anos 90 estava diretamente ligada a didática, ao como ensinar, e que o estudo desse grupo que conheceu na UFPE ia na contramão dessa abordagem valorizando como o indivíduo aprende. Depois desse período, no Rio de Janeiro, a professora cursou o Doutorado em Educação na UFRJ quando já estava

atuando como docente na Faculdade de Educação da mesma instituição. Nessa pesquisa, o enfoque foi o ensino mais uma vez relacionado à Língua Portuguesa - mais especificamente a alfabetização, abordando que conhecimento os professores se utilizam quando vão ensinar. Pensando na perspectiva, principalmente, daqueles alunos que não acompanham a turma, que não conseguem aprender.

A docente lecionou nos anos iniciais desde 1988 e na educação básica por 13 anos consecutivos. Mas, mesmo no período em que estava na educação básica, atuava concomitantemente na formação de professores tanto no governo do Estado de Pernambuco como, também, na Secretaria de Educação Municipal. Iniciou seu trabalho de formação de professores na área de matemática e diz que sempre gostou muito da disciplina destacando a importância dessa boa relação ao afirmar que “a relação do professor com o conhecimento tem que ser prazerosa”. Ao longo de sua trajetória profissional conheceu pessoas com grande amor pela linguagem, uma delas foi Livia Suassuna, fazendo com que seu foco estivesse mais ligado à Língua Portuguesa sem abandonar o ensino das outras disciplinas, pois lecionou em faculdades privadas, em Pernambuco, as disciplinas de Didática da Matemática e Didática das Ciências.

Após 10 anos na Faculdade de Educação lecionando as disciplinas relacionadas à didática e alfabetização, a disciplina de Didática e Prática da Língua Portuguesa e, ainda, a Prática de Ensino nos Anos Iniciais, sendo, conforme afirmou, “uma experiência fantástica”, retornou à educação básica em 2015 lecionando, no CAP, as disciplinas de Meio Ambiente e Saúde, que corresponde à Matemática, História, Geografia e Ciências no 1º ano e não pretende deixar de trabalhar com este ano de escolaridade. Acredita que possui uma identidade de alfabetizadora e relata o espanto da equipe multidisciplinar ao optar por não assumir a disciplina de Língua Portuguesa na alfabetização. Na sua concepção, ao escolher as outras disciplinas ela não deixa de alfabetizar e, ainda, poderia voltar a estudar outras disciplinas que também gosta. As situações de leitura e escrita estarão presentes em todos os conteúdos disciplinares, sendo um desafio trabalhar nessa concepção.

Quando reflete sobre os conteúdos de Matemática que são fundamentais nos anos iniciais, a professora os divide em quatro ênfases: grandezas e medidas, números e operações, geometria e tratamento da informação. Ao ingressar no CAP, a professora percebeu que o colégio não tinha consolidado uma recente uma proposta pedagógica curricular. Baseada na divisão anterior, o grupo do 1º ano foi responsável por uma reformulação do Plano de Curso no ano de 2015, pensando em qual programa iriam

trabalhar. Essa reformulação levou em consideração a literatura e exemplos de programas bem sucedidos em escolas de ponta.

A professora identifica o ano de 2015 como um ano de novas experiências. O CAp sofreu paradas sucessivas por conta de greve de professores, de funcionários e aliado a isso a oportunidade de estar de volta à educação básica depois de mais de 10 anos de Ensino Superior, vindo da Faculdade de Educação, exigiu cautela. Inicialmente, preferiu não se pronunciar para entender a dinâmica do novo espaço e como ela poderia intervir. Ao longo do tempo, foi percebendo e sendo percebida sendo possível fazer parte da construção do Plano de Curso. Esse plano incluiu os números até 100, as estruturas aditivas, pensando na diferença dos problemas apresentados, ideia do valor monetário relacionado às unidades de medida. Junto com isso, as unidades de medida através da altura, do peso são trabalhadas através de dados reais e jogos. Na geometria, optaram por trabalhar os sólidos por entenderem que as figuras planas exigem maior abstração que esses alunos ainda não teriam atingido. Com relação ao tratamento da informação, as tabelas e gráficos permearam o estudo de todas as disciplinas e, ainda, no fechamento das brincadeiras. A professora reconhece que muitas noções foram dadas mesmo que não fosse possível sistematizá-las nessa fase de desenvolvimento.

Usando de sua experiência como docente da Faculdade de Educação a professora afirma que esses conceitos básicos de matemática não são vistos na Pedagogia e, ainda, que os alunos desse curso não dominam esses conteúdos. A ementa das disciplinas existe, mas o programa da disciplina é feito pelo próprio professor, e isso faz com que o que vai ser ensinado varie de acordo com a abordagem, com a formação e com a experiência daquele que leciona.

Nos últimos dois anos em que esteve a frente da disciplina de Prática de Ensino dos Anos Iniciais recebeu alunos que relataram uma experiência lastimável com relação à Didática e Prática de Ensino em Matemática que tinha sido lecionada por um professor substituto sem experiência. A preocupação da docente a fez procurar a única professora efetiva também responsável por essa disciplina para convencê-la da importância de colocar nessa disciplina da Pedagogia alguém com experiência por entender as lacunas desses estudantes nessa disciplina, mas a disciplina continuou a ser lecionada por substitutos. Pesquisando sobre essa questão levantada pela professora, podemos observar que existe uma única docente efetiva responsável por este campo de conhecimento que faz parte do quadro de professores da UFRJ desde 2008 e que, em

todo esse tempo na instituição, em nenhum semestre foi responsável pelas turmas da Pedagogia. Isso é possível, pois, além do espaço na Faculdade de Educação, este docente também é responsável pela disciplina de Didática e Prática de Ensino de Matemática na Licenciatura em Matemática.

Por identificar essa lacuna na formação dos licenciandos nas aulas de Prática de Ensino, em parceria com a outra professora da mesma disciplina, optou por abordar também oficinas de matemática. Foram discutidos problemas, suas estratégias de resolução e o uso de materiais concretos. Ela acredita que mesmo na limitação da disciplina, foi possível promover, no mínimo, uma inquietação nos alunos no sentido deles perceberem que precisam aprender isso.

A professora entende que a relação de um professor com uma disciplina envolve o domínio do conteúdo, o saber explicar e, ainda, a dimensão de como a criança aprende. Quando pensa sobre aqueles que foram seus alunos, não acredita que eles tivessem atingido esse nível de conhecimento. Uma coisa interessante que faz parte da preocupação desta docente é a relação do professor com o conhecimento escolar, e isso vai além do refletir sobre sua própria prática, envolve o entendimento do que eu sei sobre um assunto e quais os recursos didáticos que utilizarei naquele momento para que o aluno que aprende de um jeito específico obtenha sucesso nesse processo. “O professor se constitui pela qualidade de sua intervenção didática”. E isso pode ser aprendido pela observação de boas práticas durante o estágio, por exemplo.

A falta de domínio dos conteúdos matemáticos volta à tona quando, enquanto professora do CAp, recebe os estagiários da Pedagogia. Durante as aulas, percebe que além desse fator, existe ainda a dificuldade em intervir no processo. Cita o seguinte exemplo de uma atividade de subtração com o bilboquê¹⁶. “Você tem um bilboquê com cinco bolinhas e passaram duas, quantas não passaram? E a tendência dos licenciandos é dizer “Presta atenção, cinco menos três...”. E aí eu intervia dizendo, “A pergunta não é essa. Vem cá, fica comigo e observa.”. A ideia da professora é que o estagiário observe até onde esse aluno chegou e não induzir a operação que o aluno deverá utilizar. “E aí eu mostrava como intervir com o aluno”, afirmou a docente.

Esse conceito da intervenção e da percepção de como o aluno aprende está presente em todas as aulas da professora independente do nível de escolaridade em que

¹⁶ O bilboquê é um brinquedo muito antigo que consiste no encaixe de uma forma redonda em um bastão. Os professores tem construído esse brinquedo com garrafa pet e bolas de gude, A brincadeira nesse caso consiste em fazer com que as bolinhas de gude passem por uma fina parte da garrafa.

atua. Mesmo na Faculdade de Educação, durante as aulas, ela procurou entender como estão pensando, porque escolheram tal prática e não outra, trazendo sempre a reflexão sobre a própria prática e explicando a estratégia didática utilizada.

O entendimento do “vai um” mais uma vez é citado pela professora como uma grande descoberta desses licenciandos do CAp reforçando a ideia de que esta instituição tem um importante papel também na construção do conhecimento disciplinar.

Durante o ano de 2015 a professora recebeu seis estagiárias, três em cada semestre, que é o máximo permitido por professor¹⁷, sendo que uma desistiu e não terminou a carga horária no CAp. Dessas cinco, portanto, que seguiram até a regência, apenas uma não deu aula de matemática. Uma delas, na regência, não teve uma experiência bem sucedida. A professora da disciplina de prática da UFRJ foi avaliá-la, mas a aula “não deu certo”. Ela inventou um jogo, mas a organização apresentava falhas e não foi possível, através da dinâmica escolhida pela estagiária, fazer as intervenções necessárias. Ao final da aula, a licencianda foi encorajada a tentar mais uma vez e não enxergar aquela experiência como um fracasso. E, na nova oportunidade dada, a regência foi brilhante.

A professora acrescentou que, no atendimento das estagiárias, tinha a possibilidade de apresentar os materiais de leitura como os cadernos de formação do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e discuti-los, inclusive com o objetivo de incentivar a busca pelo conhecimento, o engajamento do sujeito com o conhecimento. A professora completa

Para você ter uma autonomia do conhecimento, você precisa ter um engajamento com esse conhecimento e o professor tem que ajudar na construção dessa autonomia. E vejo que nos alunos em geral, da Pedagogia e nos pequenos, existe aquele que quer responder que traz as hipóteses e tem outros que não estão nem aí.

Com relação à organização do estágio no CAp e suas particularidades, a professora esclarece que ele é vinculado a um determinado professor, preferencialmente um professor efetivo. Cada professor tem em seu plano de trabalho um dia reservado para o atendimento ao estagiário. Quando o licenciando chega ao CAp, ele informa a sua disponibilidade e poderá escolher entre os professores que possuem atendimento dentro dos dias em que este possa estar na instituição. A professora nos conta que

¹⁷ Essa informação foi fornecida pela docente, no entanto, não encontramos nenhuma norma específica nos documentos do CAp acerca do número máximo de estagiários por professor.

recebeu estagiários mesmo que estes não pudessem estar presentes no dia reservado ao atendimento e realizou esse encontro semanal em qualquer outro dia que já estivesse na instituição, mas essa prática não é comum entre os docentes. Na medida em que a disponibilidade se encaixa, o estagiário passa a ser de reponsabilidade daquele professor e vai cumprir a carga horária nas disciplinas que esse professor leciona, portanto não há nenhuma orientação para que eles perpassem por todas as disciplinas que irão lecionar. É possível que o aluno acompanhe outras disciplinas ao observar a aula de outros professores, mas a professora reforça um ponto importante de que a orientação vai acontecer apenas na(s) disciplina(s) lecionadas pelo professor responsável por esse licenciando.

Esse tempo destinado a orientação no CAp é muito importante e aproxima o licenciando do regente mais até do que do professor de Prática de Ensino. A orientação do regente é feita individualmente, diferente das intervenções do professor de prática que acontecem durante as aulas para toda uma turma. Além disso, nem todos os professores de prática da UFRJ tem experiência na educação básica, até porque não existe, nos concursos para a Faculdade de Educação, nenhuma exigência quanto a isso. Portanto, na relação teoria e prática, o auxílio pode ser maior com o tempo no estágio do que nas aulas na universidade. Enquanto professora de prática, a professora G aproveitava-se das experiências vivenciadas durante os estágios para direcionar suas aulas. A troca das práticas ora positivas, ora negativas era em sua concepção momentos de grande importância para a formação docente.

Há uma tendência do licenciando acompanhar a aula de um único professor e a docente G já questionou essa escolha da instituição por entender que a maioria das escolas não possui essa divisão disciplinar e os licenciandos serão responsáveis por todas as disciplinas quando assumirem as turmas. No CAp, a experiência com todas as disciplinas não se dá compulsoriamente e varia de acordo com os professores. Apesar disso, a docente defende que “o CAp, como campo de estágio é um espetáculo”. Não é uma escola perfeita, mas que tem o privilégio de ter professores com dedicação exclusiva e com grande qualificação. E independente disso, defende a ideia de que o CAp deve ser a primeira opção na escolha do estágio e sempre informou isso aos seus alunos de Prática de Ensino. A tarefa de convencer os licenciandos de ir para o CAp nunca foi fácil, pois eles alegam que é longe, que não tem dinheiro de passagem, alguns acham que é uma escola da elite, e todos empecilhos precisavam ser desconstruídos. Mas, reconhece que foi bem sucedida nessa tarefa ao informar que, em turmas de 25

alunos, conseguia enviar para o CAP de 14 a 17 estagiários. E, a recompensa da insistência era o agradecimento deles ao final dessa jornada. Em sua opinião, contribuem para o sucesso “a relação dos professores com os alunos, a orientação de estudos, o ambiente escolar e a estrutura da escola”.

O CAP foi criado para ser um lugar de formação de professores. Segundo a professora, “a razão primeira do CAP são os estagiários e não os alunos”. Por esse motivo, o professor desta instituição tem a consciência do seu papel na contribuição da formação desse estagiário, o que já representa um diferencial com relação às outras escolas.

A professora teceu algumas críticas quanto à estrutura do estágio. Sugere que o licenciando deve acompanhar uma turma e não um professor. Além disso, acredita que a carga horária é extensa, mas não concorda com o fato dela ser cumprida em um único semestre. Defende a ideia de um acompanhamento anual em uma turma específica, mas entende que na organização atual do Curso de Pedagogia não tem como o aluno dar conta de todas as suas especialidades. Uma solução proposta por ela é a possibilidade de optar pela especialização de magistério (educação infantil, anos iniciais ou jovens e adultos) que mais agrada e nesta “fazer um trabalho de imersão mesmo, de um ano e meio como acontece nas outras licenciaturas”. Interpreta a fragmentação dos estágios como um ponto negativo para a formação docente por entender que a dinâmica de uma escola é muito intensa e muitos alunos não a percebem, pois terminam a carga horária em pouco tempo. Outra crítica é em relação ao distanciamento entre universidade e escola. Como o professor de Prática de Ensino é responsável por um grupo grande alunos, ele dificilmente acompanha de perto cada um de seus alunos, limitando o contato deste com o professor regente na avaliação das regências. Nesse sentido, enquanto esteve na Faculdade de Educação, a professora e a equipe promoveram seminários de integração entre alunos, professores da Faculdade e professores da escola que aconteciam uma vez por ano, mas que no ano de 2015 já não aconteceu.

Ainda com o objetivo de aproximar esses dois campos para afinar e estreitar essa relação, ela se dispôs a “ir atrás dos estagiários” tendo como estratégia visitar a universidade para explicar a dinâmica do CAP e atraí-los até a instituição.

Quanto a divisão disciplinar no setor multidisciplinar no CAP, a professora acredita que ela pode estar apoiada na estrutura de promoção de pesquisa, ensino e extensão que os docentes possuem e que dificilmente seria possível com grande carga horária em sala de aula. Ela supõe que a nova estruturação disciplinar traz a

possibilidade de reduzir o tempo do professor em sala de aula para que ele tenha tempo para desempenhar as outras funções que também lhe são exigidas. Além disso, facilita a especialização em uma área de conhecimento.

A professora esclarece como é feita a distribuição dos professores nas respectivas turmas e disciplinas. Inicialmente, o professor recebe o horário das aulas das turmas e escolhe a que deseja trabalhar. Caso uma mesma turma e disciplina sejam escolhidas são obedecidos critérios: o primeiro é a antiguidade, quem é mais antigo tem preferência, além disso, o efetivo ter prioridade com relação ao substituto e foram estabelecidas atividades, princípios que devem ser cumpridas por conta da escolha feita por aquela área de conhecimento.

Refletindo sobre a divisão disciplinar escolhida no CAP, ela acredita existir uma tendência a desarticulação entre os professores. Existe a dinâmica de reuniões por área de conhecimento, mas às vezes, pouca relação entre aquelas que dividem diretamente as turmas. Ela ressalta que a equipe do 1º ano tem o hábito de se reunir uma vez por semana inclusive por perceberem a necessidade de alinharem o trabalho dado aquele ano de escolaridade porque existe comparação por parte dos alunos todo o tempo já que são cinco referências docentes ao longo do ano. Mesmo identificando pontos negativos, ela entende que as maneiras diferentes de trabalhar trazem contribuições positivas, pois ensinam lições sobre como lidar com as diferenças.

Pensando em uma integração não só entre o setor multidisciplinar, mas também, com as outras áreas como Arte, Música e Educação Física, uma opção na visão da professora é trabalhar com projetos. Esse recurso será capaz de unir esse corpo docente em torno de um único tempo, mas acredita que o CAP ainda precisa caminhar nesse sentido. A professora cita uma proposta de integração da nova gestão que acaba de assumir a direção da instituição em nomear coordenadores responsáveis por dois anos de escolaridade. Um fica responsável pelo 1º e 2º anos, outro pelo 3º e 4º e um terceiro pelo 5º e 6º com o objetivo de minimizar as dificuldades enfrentadas pelos alunos na transição de um ano para o outro.

Em contrapartida, as vantagens da divisão de disciplinar para o professor é espetacular na visão da professora, pois cada um tem tempo de estudar mais a fundo cada área do conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desenvolver um estudo sobre a formação matemática no Curso de Pedagogia da UFRJ assentado nas perspectivas dos professores envolvidos nessa formação permitiu encontrarmos diversos aspectos pertinentes ao crescimento desta formação. Nossa intenção foi contribuir para o debate sobre a formação de professores nos anos iniciais no que tange aos conhecimentos matemáticos envolvidos.

Para desenvolver esse estudo, procuramos, ao longo do primeiro capítulo, discutir o repertório dos saberes docentes necessários para o enfrentamento da realidade educacional na contemporaneidade e, também sobre as especificidades da docência nos anos iniciais do ensino fundamental, especialmente da matemática. No segundo capítulo procuramos destacar a complexa trama que envolve os três atores envolvidos no estágio supervisionado da licenciatura em Pedagogia: alunos, professores formadores na universidade e na escola básica. Por fim, no capítulo três, nosso foco foi ouvir as vozes docentes sobre a formação para o ensino da matemática nos anos iniciais e de que forma o estágio no Colégio de Aplicação da UFRJ se constitui como um *locus* de formação de licenciandos em Pedagogia.

Algumas inquietações surgiram ao longo dessa pesquisa e gostaríamos de destacá-las. Observando o fluxograma do curso estudado percebemos duas situações bastante interessantes. A primeira delas é que os estágios só começam no 5º período, não acontecendo ao longo do curso como determinam as diretrizes curriculares nacionais. Além disso, as disciplinas relacionadas ao estágio não pertencem a nenhum departamento específico. Mas, durante todo o tempo em que transcorreu a pesquisa, essas disciplinas não foram lecionadas por nenhum professor que não pertencesse ao Departamento de Didática. Essa particularidade não apareceu no discurso de nenhum entrevistado e não houve nenhuma discussão nesse sentido dentro da FE/UFRJ que tenhamos acompanhado. Uma inquietação: por que, então, essas disciplinas são dadas pelos professores do departamento de didática sem uma colaboração interdepartamental?

Com relação ao CAp como campo de estágio, após as entrevistas com as professoras, surgiu uma preocupação com a perda desse espaço como campo de estágio ao longo dos anos. Como a UFRJ não tem enviado grande número de estagiários para este ambiente em todas as licenciaturas, outras instituições tem ocupado essas vagas.

Essa preocupação se faz presente no discurso das professoras do CAp que entendem o quanto esse espaço tem a contribuir para a formação dos licenciandos.

Ainda com relação ao estágio, fica claro nos documentos analisados que este possui normas bem definidas e estabelece estreita relação entre o professor regente (CAp) e de prática de ensino (UFRJ), mas, na prática, essa relação não é muito próxima e está fragilizada. Essa impressão é baseada no que ouvimos nas entrevistas. Pelo discurso dos professores da UFRJ, nem todos conhecem a estrutura de estágio que o CAp propõe. O pouco diálogo entre esses dois agentes de formação pode prejudicar a articulação entre a teoria e prática e, conseqüentemente, os licenciandos. Uma hipótese que temos é que a distância geográfica entre as instituições que ocupam espaços físicos diferentes pode contribuir para esse afastamento. Sabemos da dificuldade que é se deslocar na cidade do Rio de Janeiro e, também, que é muito custoso financeiramente para os estudantes de baixa renda – principal público das licenciaturas – arcar com gastos de passagens e alimentação para se deslocar para o CAp, no bairro do Jardim Botânico, zona sul da cidade. Acreditamos que, com a proposta de agrupamento da Faculdade de Educação, do CAp e da Escoa de Educação infantil em um único complexo de educação na cidade universitária, a aproximação entre as unidades deverá ser intensificada contribuindo para a melhoria da formação dos licenciandos.

Durante todas as entrevistas no CAp ficou clara a preocupação dos docentes em relacionar a matemática com o cotidiano. Essa prática é recorrente na fala daqueles que dão essa disciplina e vai de encontro à maneira que defendemos que essa disciplina deve ser ensinada.

Depois de ouvir as vozes da UFRJ e do CAp destacamos como sugestão dos docentes das duas instituições de que a organização de estágio no CAp obedeça o acompanhamento de uma turma ao longo da carga horária e não esteja atrelada a um professor. Segundo os entrevistados, o fato de acompanhar uma turma contribui positivamente para o conhecimento da rotina de sala de aula. Outra sugestão que elencamos a partir desse diálogo é a interação desses dois espaços por linhas de ônibus próprias, assim como já acontece na ligação entre os campus do Fundão e da Praia Vermelha. Muitos licenciandos apontam que a distância e a dificuldade de transporte influenciam na decisão de não optar pelo CAp.

Uma característica interessante observada na UFRJ relaciona-se ao professor responsável pela disciplina de Didática da Matemática. Existe apenas uma professora efetiva ocupando o quadro de professores deste setor curricular e esta, desde que tomou

posse, cumpre toda a sua carga horária no Instituto de Matemática e, por esse motivo, é recorrente que na Pedagogia essa disciplina seja dada por um professor substituto. Com certeza, o fato de a disciplina ser de responsabilidade de um profissional que não faz parte do quadro efetivo tem impacto na formação dos licenciandos e no lugar que a matemática ocupa no currículo do curso.

Para garantir a melhoria da qualidade da educação é necessário repensarmos a formação de professores em nosso país. Esse trabalho pretendeu contribuir com esse movimento dentro da Faculdade de Educação. Nesse sentido, acreditamos que FE e CAp precisam de forma urgente trabalhar de maneira articulada para que essa aproximação contribua positivamente para a formação dos licenciandos. Além disso, a FE precisa estar atenta à formação disciplinar no curso de Pedagogia na proposta de reformulação do currículo em curso.

Esperamos que este trabalho contribua para a discussão da formação para o ensino dos conteúdos disciplinares no curso de Pedagogia já que esta instituição está nesse momento repensando seu currículo. Participamos de reuniões com docentes e discentes a esse respeito e esperamos que os dados levantados nessa pesquisa possam ser utilizados nesse momento de reflexão sobre o Curso de Pedagogia.

Essa pesquisa não esgota a discussão a respeito do tema e sugere para as próximas pesquisas estratégias que colaborem para a aproximação das duas unidades. Além disso, reconhecemos que a atenção dada à disciplina de matemática nesse trabalho foi enfoque escolhido por nós, mas que muitos dos problemas destacados aqui também são enfrentados em outras disciplinas como Língua Portuguesa, Ciências, História e Geografia e que o estágio pode perpassar cada uma delas com o objetivo de contribuir para a formação do pedagogo docente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADRIANO, B. R. da S. **Interesses, Dilemas e a Implementação do Programa Mais Educação no município de Maricá (RJ)**. Doutorado em Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013

ALBUQUERQUE, Sabrina. **O professor regente da educação básica e os estágios supervisionados na formação inicial de professores**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2007.

ALTOBELLI, C. C. A. **As Dificuldades e queixas de professores alfabetizadores em tempo de formação continuada**. 2008. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

ANDADRE, E. B. F., **O professor na educação infantil: concepções e desenvolvimento profissional no ensino da arte**. Doutorado em Educação. Universidade Est. Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2012.

ANDRÉ, M. E. D. A. **A produção acadêmica sobre formação docente: um estudo comparativo das dissertações e teses dos anos 1990 e 2000**. Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores. Autentica, v. 1, n.1, p. 41-56, ago./dez. 2009.

BALL, D. **Research on teaching mathematics: Making subject-matter knowledge part of the equation**. In J. Brophy (Ed.), *Advances in research on teaching* (Vol. 2, pp. 1–48) Greenwich, CN: JAI Press. 1991.

BALL, D. L. **Bridging practices: Intertwining content and pedagogy in teaching and learning to teach**. *Journal of Teacher Education*, 51, 241-247. 2000

BARRETTO, E. S. de S.; MITRULIS, E. **Trajetória e desafios dos ciclos escolares no Brasil**. Revista de Estudos Avançados. São Paulo, USP, v. 15, n. 42, p.103-140, 2001.

BOGDAN, R. e BIKLEN, S.K. *Qualitative Research for Education*. Boston, Allyn and Bacon, inc., 1982

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 1996b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>

BRASIL. **Lei no 11.788, de 25 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o estágio de estudantes; Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/L ei/L11788.htm>. Acesso em: 10 jul. 2014.

BRASIL. **Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de nível superior**. Portaria nº 096 de 18 de julho de 2013.

BRASIL, **Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 1 de 15 de maio de 2006**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2 de 1º de julho de 2015**. Disponível em < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp02_15.pdf>

BRASIL. **Livro do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)**. 2008. disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>>. Acesso em: 13 ago. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo técnico do censo da educação superior de 2009**. Brasília: MEC/INEP/DEED, 2010b.

BRASIL. **Decreto no 7.219 de 24 de junho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências.

BRASIL. **Resolução nº 1**, de 10 de março de 2011. Fixa normas de funcionamento das unidades de Educação Infantil ligadas à Administração Pública Federal direta, suas autarquias e fundações. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 11 mar. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo técnico do censo da educação superior de 2012**. Brasília: MEC/INEP/DEED, 2012

BRASIL. **Relatório Anual de Informações Sociais**, 2012.

BRASIL, Universidade Federal do Rio de Janeiro edital nº 54 de 2015. **Concurso Público para provimento de vagas em cargos efetivos da Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro**.

BRASIL. **Parecer CNE/CP n. 28/2001**, de 2 de outubro de 2001. Dá nova redação ao parecer n. CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 jan. 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2010

BRASIL. **Lei n. 11.738, de 16 de julho de 2008**. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 jul. 2008. [2008a]. Disponível em: <http://planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11738.htm>. Acesso em: 26 out. 2015.

BRASIL. **Lei n. 11.788, de 25 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o estágio de estudantes [...] e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 set. 2008. [2008b]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm>. Acesso em: 22 out. 2010

BRASIL. **Edital n. 61/ 2013** – CAPES/DEB. Programa Institucional de Bolsas de Estudos de Iniciação à Docência – PIBID.

BRASIL. **Lei n. 9.424/1996**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do ensino fundamental e de valorização do magistério.

BRASIL. **Lei. 11.497/2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências.

CANÁRIO, R. **A prática profissional na formação de professores**. In: PAIVA, Bartolo. Formação profissional de professores no ensino superior. Porto: Porto Editora, 2001. p. 31-45.

CARDOSO, E. J. N., **O ensino de matemática nas séries iniciais do ensino fundamental em escolas da rede municipal da cidade de Ferreira Gomes no estado de Amapá**. Mestrado profissional em ensino de Ciências e Matemática. Universidade Cruzeiro do Sul, São Paulo, 2011

CARDOZO, Solange. **Universidade e escola: uma via de mão dupla?** Orientadora: Menga Lüdke. Rio de Janeiro: PUC-Rio, Departamento de Educação, Dissertação de Mestrado, 2003.

CATTONAR, Branka. **L'identité professionnelle des enseignants du secondaire**. Dissertation doctorale. Université Catholique de Louvain, Belgique, 2005.

CYRINO, Marina; NETO, Samuel de Souza. **O acompanhamento de estagiários de pedagogia na escola: análise e reflexão das práticas de ensino**. 37 Reunião Anual da ANÉD, Florianópolis, 2015. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT08-4594.pdf>. Acesso em 21 de março de 2016.

COSTA, V. M. F. **Federalismo e relações intergovernamentais: implicações para a reforma da educação no Brasil**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 31, n. 112, p. 729-748, jul./set. 2010.

COSTA, S. C. S. **O professor que ensina matemática nos anos iniciais do ensino fundamental: limites e possibilidades do curso de licenciatura em pedagogia**. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática), Universidade Cruzeiro do Sul, São Paulo, 2011.

CRUZ, S. P. da S., **A construção da profissionalidade polivalente na docência nos anos iniciais do ensino fundamental: os sentidos atribuídos às práticas por professoras da rede municipal de Recife**. Doutorado em Educação. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

CRUZ, Shirleide Pereira da; NETO, José Batista. **A polivalência no contexto da docência nos anos iniciais da escolarização básica: refletindo sobre experiências de pesquisas**. Revista Brasileira de Educação v. 17 n. 50 maio-ago. 2012.

CURI, Edda. **Formação de professores polivalentes: uma análise de conhecimentos para ensinar Matemática e de crenças e atitudes que interferem na constituição desses conhecimentos.** 278 p. 2004, Tese (Doutorado em Educação Matemática). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2004

DELMAS, A. de S. e B. B., **A construção do currículo do curso de licenciatura em educação artística: desafios e tensões (1971-1983).** Doutorado em educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

DINIZ PEREIRA, Júlio Emílio. **Formação de professores, trabalho docente e suas reper-cussões na escola e na sala de aula.** Educação & Linguagem, São Paulo: Universidade Metodista de São Paulo, ano 10, n. 15, p. 82-98, jan./jun. 2007

DUQUE DE CAXIAS, **Edital de Concurso Público 001/2015.** Edital que regulamento o concurso público de provas e títulos para preenchimento de vagas e formação de cadastro de reserva para quadros de seu cargo de pessoal.

EVANGELISTA, Olinda; TRICHES, Jocemara. **Curso de Pedagogia, organizações multilaterais e o superprofessor.** *Educ. rev.*, Curitiba, n. 45, p. 185-198, Sept. 2012. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602012000300013&lng=en&nrm=iso>. access on 21 Mar. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602012000300013>.

FÁVERO, M.L.A; LIMA, H.I. **A UFRJ: origens, construção e desenvolvimento.** In: Moronisi, M. (org.). **A universidade no Brasil: concepções e modelos.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

FERNANDES, R. & GREMAUD, A. (2009) **Qualidade da educação: avaliação indicadores e metas.** In: Fernando Veloso; Samuel Pessoa; Ricardo Henriques; Fábio Giambiagi. (Org.). **Educação Básica no Brasil: construindo o país do futuro.** 1 ed. Rio de Janeiro: Elsevier, v. 1, p. 213-238.

FIORENTINI, Dario. **A pesquisa e as práticas de formação de professores de matemática em face das políticas públicas no Brasil.** *Bolema*, Rio Claro: UNESP, ano 21, n. 29, 2008, p. 43-70

FONSECA, M. V. R. Entre **Especialistas e Docentes: percursos históricos dos currículos de formação do pedagogo na FE/UFRJ.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro/UFRJ, Rio de Janeiro, 2008.

FRANCO, C.; ALVES, F., BONAMINO, A. (2007) **Qualidade do ensino fundamental: políticas, suas possibilidades, seus limites.** *Educação e Sociedade*, v.28, n. 100, p.989-1014.

FURLONG, J.; BARTON, L.; MILES, s.; WHITING, C.; WHITTY, G. **Teacher Education in Transition: re-forming teaching professionalism.** Buckingham: Open University Press. 2000.

GASKELL, G. (2002). **Entrevistas individuais e de grupos**. Em M.W. Bauer & G. Gaskell (orgs.), Pesquisa qualitativa com texto, imagem, e som. Um manual prático (pp.64-89). Petrópolis: Vozes.

GATTI, B. A.; NUNES; M. M. R. (Orgs.). **Formação de professores para o ensino fundamental**: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua português, matemática e ciências biológicas. Coleção Textos FCC, n. 29, 2009.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília. UNESCO, 2009

GATTI, B. A. et al. **A atratividade da carreira docente no Brasil**. Estudos e Pesquisas Educacionais. São Paulo, Fundação Victor Civita, n. 1, p. 139-210, 2010.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S.; ANDRÉ. M. E. D. de A. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte – Brasília: UNESCO, 2011.

HERNANDEZ, F. HERNANDEZ, Fernando. **A importância de saber como os docentes aprendem**. Pátio Revista Pedagógica. Porto Alegre: Artes Médicas Sul., fev/abr 1998

LARROSA, J. **Veinte minutos en la fila**. Sobre experiencia, relato y subjetividad en Imre Kertész. Actualidades Pedagógicas, Bogotá, v. 2, n. 54, p. 55-68, jul./dez. 2009.

LEMOS, A.G., **Desenvolvimento motor no ensino infantil**: o efeito da atuação do professor de educação física. Mestrado acadêmico em ciências do movimento humano. Universidade Cruzeiro do Sul, São Paulo, 2011.

LIPPE, Eliza Márcia Oliveira; BASTOS, Fernando. **Formação inicial de professores em biologia**: fatores que influenciam o interesse pela carreira do magistério. In: Bastos, Fernando; Nardi, Roberto. Formação de professores e práticas pedagógicas no ensino de ciências: contribuições da pesquisa na área. São Paulo: Escritura Editora, 2008

LOPES, Isabela Pereira. **O acesso às unidades universitárias federais de educação infantil**: a Escola de Educação Infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Dissertação (mestrado em Educação). Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2014.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, Menga. (Coord.). **O estágio nos cursos de formação de professores como uma via de mão dupla entre universidade e escola**. Projeto de pesquisa, Departamento de Educação, PUC-Rio, 2007.

LÜDKE, Menga. **O lugar do estágio na formação de professores**. Educação em Perspectiva, Viçosa, V.4, p. 111-133, jan/jun. 2013.

MANRIQUE, A.; PARENTELLI, L. **Um estudo sobre a prática como componente curricular em cursos de licenciatura em matemática**. Anais EDUCERE & CIAVE. Curitiba: PUCPR, 2008.

MARTINS, André Ferrer Pinto. **Estágio supervisionado em física: o pulso ainda pulsa...** Revista Brasileira de Ensino de Física, São Paulo: Sociedade Brasileira de Física, v. 31, n. 3, p. 3.402-1–3.402-7, 2009

MATEUS, E. F., **Um esboço crítico sobre "parceria" na formação de professores**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v.30, n.03, p.355-384, Julho-Setembro 2014.

MENDONÇA, A.W. **Anísio Teixeira e a universidade de educação**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002.

MENEZES, L. C. **O novo público e a nova natureza do ensino médio**. Estudos avançados, São Paulo, v. 15, p. 208-228, 2001

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria método e criatividade**. 17^a ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. 80 p.

MOROSINI, M.C.; CASARTELLI, A.O.; SILVA, A.C.B.; SANTOS, B.S.; SCHMITT, R.E.; GESSINGER, R.M. 2011. **A evasão na Educação Superior no Brasil: uma análise da produção de conhecimentos nos periódicos Qualis entre 2000-2011**. Disponível em: http://www.alfaguia.org/www-alfa/images/ponencias/clabesI/ST_1_Abandono/12_MorosiniM_Abandono_ESBrasil.pdf

NACARATO, A. M.; MENGALI, B. L. S.; PASSOS, C. L. B. **A matemática nos anos iniciais do ensino fundamental: Tecendo fios do ensinar e do aprender**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

NASCIMENTO, AD., and HETKOWSKI, TM., orgs. **Memória e formação de professores** [online]. Salvador: EDUFBA, 2007. 310 p. ISBN 978-85-232-0484-6.

OLIVEIRA, A. T. C. C. de. **Saberes e práticas de formadores de professores que vão ensinar matemática nos anos iniciais**. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

PALANCH, W. B. L. **Ações colaborativas universidade – escola: o processo de formação de professores que ensinam matemática nos anos iniciais**. 2011. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 2. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2004.

PIRES, F. C. O. **O papel do professor orientador na efetivação do Estágio: múltiplas visões**. In: LEITE, Y. U. F. et al. (Org.). Políticas de formação inicial e continuada de professores. 1 ed. Araraquara: Junqueira&Marin Editores, 2012. p. 930-941.

POPPE, Maria da Conceição Maggioni **Sentidos de Prática em Currículo de Curso de Pedagogia**. Rio de Janeiro: UFRJ, FE. 2011

RIOPEL, Marie Claude. **Apprendre à enseigner: une identité professionnelle à développer**. Laval: Les presses de l'Université Laval, 2006

RODRIGUES, J. M. S., **A probabilidade como componente curricular na formação matemática inicial de professores polivalentes**. Doutorado em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

RODRIGUES, Micaías Andrade. **A física do segundo ciclo do ensino fundamental em escolas da rede municipal de ensino do Recife**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

RODRIGUES, M. A. **Quatro diferentes visões sobre o estágio supervisionado**. Revista Teias v. 15 • n. 36 • 200-217 • 2014.

RODRIGUES, P. A. M.; LÜDKE, M. **Anatomia e fisiologia de um estágio**. Dissertação de Mestrado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2009.

ROLDÃO, Maria do Céu. **Formar para a excelência profissional – pressupostos e rupturas nos níveis iniciais da docência**. Educação e Linguagem, ano 10, v. 1, n. 15, São Bernardo do Campo, SP: UESP, pp. 18 - 42, jan - jun. 2007. p. 18-42.

SAVIANI, D. **O Plano de desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1231-1255, out. 2007. disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 mar. 2011.

SILVA JÚNIOR, C. A. **Fortalecimento das políticas de valorização docente: proposição de novos formatos para cursos de licenciatura para o estado da Bahia; relatório**. Brasília: CAPES, UNESCO, 2010. (Documento interno).

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 8a edição Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

TARDIF, M., LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Rio de Janeiro, Petrópolis: Vozes, 2005

TEDESCO, J. C. Presentación. In: OLIVEIRA, D. A. et al. **Políticas educativas y territorios: modelos de articulación entre niveles de gobierno**. Buenos Aires: UNESCO- IPE, 2010.

TEITEL, I. **The professional development schools handbook: starting, sustaining and assessing partnership that improve student learning**. Thousand Oaks: Corwin Press, 2003.

UNICAMP, **Revista do Ensino Superior**, disponível em <https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/resultado-atual-e-evolucao-do->

brasil-no-pisa-sao-muito-ruins-e-afetarao-a-qualidade-da-forca-de-trabalho-ate-meados-deste-seculo. Acessado em 10 de setembro de 2015.

VAILLANT, D. **Atraer y retener buenos profesionales en la profesión docente:** políticas en Latinoamérica. Revista Educación, n. 340, p. 117-140, 2006.

VALENTE, Wagner Rodrigues. **A matemática nos primeiros anos escolares: elementos ou rudimentos?** 37 Reunião Anual da ANÉD, Florianópolis, 2015. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT19-3476.pdf>. Acesso em 21 de março de 2016.

VIEIRA, Gláucia Marcondes; GOMES, Maria Laura Magalhães. **Livros didáticos e formação de professores que ensinam Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental.** Educ. rev., Curitiba, n. 54, p. 257-274, Dec. 2014.

Anexo 1

Grade Curricular Curso de Pedagogia em vigor até 1991

1. DISCIPLINAS DO CICLO BÁSICO - OBRIGATORIAS								
DISCIPLINAS	CÓDIGO	Horas-Aula Semanal		Horas-Aula Semestral		Nº DE CRÉDITOS	PRE-REQUISITOS	UNIDADE RESPONSÁVEL
		TEÓRICAS	PRÁTICAS	TEÓRICAS	PRÁTICAS			
PSICOLOGIA GERAL I	IPG 111	3	0	45	00	3	PSIC.GERAL I	INVT. DE PED. IP/CFCH
PSICOLOGIA GERAL II	IPG 112	2	2	30	30	3		
SOCIOLOGIA GERAL I	FCS 113	4	0	60	00	4		INSTITUTO DE
SOCIOLOGIA GERAL II	FCS 201	2	1	30	15	3	SOC.GERAL I	FILOSOFIA I
FILOSOFIA I	FCF 110	4	0	60	0	4		CIÊNCIAS DA
FILOSOFIA II	FCF 111	4	0	60	0	4	FILOSOFIA I	CIAS-IFCC/
ANTROPOLOGIA CULTURAL	FCS 248	4	0	60	0	4		CFCH
ESTUDO DE PROBL. BRASILEIROS I	FCS 111	1	0	15	0	1		
BIOLOGIA GERAL I	IBG 112	2	2	30	30	3		INST. DE CIÊNCIAS BIOL./CFCH
BIOLOGIA GERAL II	IDG 122	2	2	30	30	3	BIOLOGIA GERAL I	
EDUCAÇÃO FÍSICA DESPORTIVA I	EFC 115	0	3	0	45	1		ESC. DE FÍSICA DESP./CFCH
EDUCAÇÃO FÍSICA DESPORTIVA II	EFC 125	0	3	0	45	1	ED.FÍS. DESP. I	
ECONOMIA	EAE 115	4	0	60	0	4		ESC. DE ADM. ECONOMIA
INICIAÇÃO UNIVERSITÁRIA	EDH 02	1	2	15	30	2		FACULDADE DE EDUCAÇÃO - UFRJ
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO I	EDH 141	2	2	30	30	3		
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO II	EDH 342	2	2	30	30	3	HIST. ED. I	
ESTUDOS DE PROBL. BRASILEIROS II	EDH 534	2	0	30	0	2	EDH I	
SOMATÓRIO		39	19	565	285	48		
TOTAL DAS AULAS TEÓRICAS + PRÁTICAS = 870 HORAS								

2. DISCIPLINAS DO CICLO PROFISSIONAL - TRONCO COMUM - OBRIGATORIAS								
DISCIPLINA	CÓDIGO	Horas-Aula Semanal		Horas-Aula Semestral		Nº DE CRÉDITOS	PRE-REQUISITO (S)	CO-REQUISITO (S)
		TEÓRICAS	PRÁTICAS	TEÓRICAS	PRÁTICAS			
PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO A I	EDP 323	2	2	30	30	3	PSICOLOGIA GERAL II	
SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO I	EDS 333	2	2	30	30	3	SOCIOLOGIA GERAL II	
FUNDAMENTOS BIOL. DA EDUCAÇÃO I	EDF 311	2	2	30	30	3	BIOLOGIA GERAL II	
ESTATÍSTICA APLIC. À EDUCAÇÃO I	EDM 351	3	2	45	30	4		
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO III	EDH 441	2	2	30	30	3	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO II	
DIDÁTICA I	EDD 473	2	0	30	0	2		PSICOL. DA EDUC. A I
PSICOLOGIA SOCIAL	IPS 311	3	2	45	30	4	PSICOLOGIA GERAL I	
PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO A II	EDP 324	2	2	30	30	3	PSICOLOGIA DA EDUC. A I	
SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO II	EDS 334	2	2	30	30	3	SOCIOLOGIA DA EDUC. I	
FUNDAMENTOS BIOL. DA EDUCAÇÃO II	EDF 312	2	2	30	30	3	FUND. BIOL. DA EDUC. I	
ESTATÍSTICA APLIC. À EDUCAÇÃO I I	EDM 352	3	2	45	30	4	ESTAT. APLIC. À EDUC. I	
MEDIDAS EM EDUCAÇÃO I	EDM 358	2	2	30	30	3	ESTAT. APLIC. À EDUC. I	ESTAT. APLIC. À EDUC. II
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO IV	EDH 442	2	2	30	30	3	HIST. DA EDUCAÇÃO III	
DIDÁTICA II	EDD 472	2	0	30	0	2	DIDÁTICA I	
PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO BI	EDP 425	1	2	15	30	2	PSICOLOGIA GERAL II	
FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO I	EDH 541	2	2	30	30	3	FILOSOFIA II	
DIDÁTICA III	EDD 571	1	2	15	30	2	DIDÁTICA II	
PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO BII	EDP 426	1	2	15	30	2	PSIC. DA EDUCAÇÃO BI	
FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO II	EDH 542	2	2	30	30	3	FILOSOFIA DA EDUC. I	
DIDÁTICA IV	EDD 572	1	2	15	30	2	DIDÁTICA III	
SOMATÓRIO		39	36	505	540	57		
TOTAL DAS AULAS TEÓRICAS + PRÁTICAS = 1125 HORAS								

3. DISCIPLINAS DO CICLO PROFISSIONAL - HABILITAÇÃO MAGISTÉRIO - OBRIGATORIAS								
DISCIPLINA	CÓDIGO	Horas-Aula Semanal		Horas-Aula Semestral		Nº DE CRÉDITOS	PRÉ-REQUISITO(S)	CO-REQUISITO(S)
		TEÓRICAS	PRÁTICAS	TEÓRICAS	PRÁTICAS			
METODOLOGIA DO ENSINO DE 1º GRAU	EDD 474	2	0	30	0	2	DIODÁTICA II	
PRÁTICA DE ENSINO DE 1º GRAU	EDD 473	1	4	15	60	3	MET.ENS.1º GRAU	
PRÁTICA DE ENSINO DE 2º GRAU I	EDD 575	1	4	15	60	3	PRÁT.ENS.1º GRAU	DIDÁTICA II,
PRÁTICA DE ENSINO DE 2º GRAU II	EDD 576	1	4	15	60	3	PRÁT.ENS.2º GRAU I	DIDÁTICA III
TÉCNICAS AUDIOVISUAIS	EDA 475	1	2	15	30	2	DIODÁTICA III	DIDÁTICA II
ESTRUT.FUNC.DO ENSINO DE 1º GRAU	EDA 482	1	2	15	30	2	DIODÁTICA I	
ESTRUT.FUNC.DO ENSINO DE 2º GRAU	EDA 591	1	2	15	30	2	EST.FUNC.ENS.1ºGR.	
PRINC.É MET.DE ADM.ESCOLAR	EDA 461	1	2	15	30	2		
CURRÍCULOS E PROGRAMAS	EDA 568	2	1	30	15	2		
SOMATÓRIO		11	21	165	315	21		
TOTAL DAS AULAS TEÓRICAS + PRÁTICAS = 480 HORAS								

4. DISCIPLINAS DO CICLO PROFISSIONAL - HABILITAÇÃO ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR - OBRIGATORIAS								
DISCIPLINA	CÓDIGO	Horas-Aula Semanal		Horas-Aula Semestral		Nº DE CRÉDITOS	PRÉ-REQUISITO(S)	CO-REQUISITO(S)
		TEÓRICAS	PRÁTICAS	TEÓRICAS	PRÁTICAS			
ADMINISTRAÇÃO DA ESC.DE 19/29 GRAS	EDA 411	2	7	30	30	3	PRINC.MET.DE ADM.ESCOLAR	
LEGISLAÇÃO DE ENSINO	EDA 465	3	0	45	00	3		
EDUCAÇÃO COMPARADA I	EDA 467	1	2	15	30	2	ESTRUT.FUNC.ENS.1º GRAU	
EDUCAÇÃO COMPARADA II	EDA 468	1	2	15	30	2	EDUC.COMPARADA I	
ECONOMIA DA EDUCAÇÃO I	EDA 431	1	2	15	30	2	ECONOMIA	
ECONOMIA DA EDUCAÇÃO II	EDA 432	1	2	15	30	2	ECON. DA EDUCAÇÃO I	
ESTÁG.SUPERV.ADM.ESCOLAR I	EDA 585	1	6	15	90	4	ESTRUT.FUNC.ENS.1º GRAU	
ESTÁG.SUPERV.ADM.ESCOLAR II	EDA 567	1	6	15	90	4	ADM.DA ESCOLA DE19/29GRs.	
SOMATÓRIO		11	22	165	330	22		
TOTAL DAS AULAS TEÓRICAS + PRÁTICAS = 495 HORAS								

5. DISCIPLINAS DO CICLO PROFISSIONAL - HABILITAÇÃO ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL - OBRIGATORIAS								
DISCIPLINA	CÓDIGO	Horas-Aula Semanal		Horas-Aula Semestral		Nº DE CRÉDITOS	PRÉ-REQUISITO(S)	CO-REQUISITO(S)
		TEÓRICAS	PRÁTICAS	TEÓRICAS	PRÁTICAS			
PSICOLOGIA DA PERSONALIDADE	EDP 313	1	2	15	30	2	PSIC.DA EDUC.A II	
PRINC.É MET. ORIENT.EDUC. I	EDP 423	1	2	15	30	2	PSIC.DA EDUC.A I	
PRINC.É MET. ORIENT.EDUC. II	EDP 424	1	2	15	30	2	MEASAS EM EDUC. I	
ORIENTAÇÃO VOCACIONAL	EDP 523	1	2	15	30	2	PRINC.MET.ORIENT.ED. I	
ESTÁG.SUPERV.ORIENT.EDUC. I	EDP 522	1	6	15	90	4	PSIC.DA EDUCAÇÃO A II	
ESTÁG.SUPERV.ORIENT.EDUC. II	EDP 524	1	6	15	90	4	PRINC.MET.ORIENT.ED. II	
SOMATÓRIO		6	20	90	300	18		
TOTAL DAS AULAS TEÓRICAS + PRÁTICAS = 390 HORAS								

6. DISCIPLINAS DO CICLO PROFISSIONAL - HABILITAÇÃO SUPERVISÃO ESCOLAR - OBRIGATORIAS								
DISCIPLINA	CÓDIGO	Horas-Aula Semanal		Horas-Aula Semestral		Nº DE CREDITOS	PRÉ-REQUISITO(S)	CO-REQUISITO(S)
		TEÓRICAS	PRÁTICAS	TEÓRICAS	PRÁTICAS			
MEDIDAS EM EDUCAÇÃO II	EDM 455	1	2	15	30	2	MEDIDAS EM EDUCAÇÃO I DIDÁTICA II PRINC.MÉT.SUP.ESCOLAR I MÉTOD.ENS.DO 1º GRAU PRINC.MÉT.SUP.ESC. II	MET.ENS. DO 1º GRAU PRÁT.ENS. DO 1º GRAU
PRINC.E MÉT.SUP.ESCOLAR I	EDM 475	1	2	15	30	2		
PRINC.E MÉT.SUP.ESCOLAR II	EDM 477	1	2	15	30	2		
ESTÁG.SUPERV.SUPERVISÃO ESC. I	EDD 579	1	6	15	90	4	ESTÁG.SUP.SUPERV.ESC. I	DIDÁTICA III PRÁT.ENS.DE 2º GRAU I DIDÁTICA IV PRÁT.ENS.DE 2º GRAU II
ESTÁG.SUPERV.SUPERVISÃO ESC. II	EDD 580	1	6	15	90	4		
LEGISLAÇÃO DE ENSINO	EDA 485	1	2	15	30	3		
	OPHATÓRIO	6	20	90	300	17		

A - OPTATIVAS PARA TODAS AS HABILITAÇÕES								
DISCIPLINA	CÓDIGO	Horas-Aula Semanal		Horas-Aula Semestral		Nº DE CREDITOS	PRÉ-REQUISITO(S)	PERÍODO RECOMENDÁVEL PARA CURSAR
		TEÓRICAS	PRÁTICAS	TEÓRICAS	PRÁTICAS			
ESTRUT.FUNC.DO ENS. SUPERIOR	EDA 566	3	0	45	00	3		5º ao 8º
PLANEJAMENTO EDUCACIONAL	EDA 569	2	2	30	30	3		5º ao 8º
MÉTODOS DA PESQ.EM ED. I	EDM 453	3	2	45	30	4		4º ao 8º
MÉTODOS DA PESQ.EM ED. II	EDM 454	2	2	30	30	3	MET.DA PESQ.EM ED. I	5º ao 8º
PROCESSAMENTO DE DADOS EM ED.	EDM 353	1	2	15	30	2		
TÉCNICAS DINÂMICA DE GRUPOS	EDP 535	1	1	15	15	2	PSICOLOGIA GERAL II	3º ao 8º
HIGIENE APLICADA À EDUCAÇÃO	EDF 411	2	2	30	30	3	FUNDOS BIOL. DA EDUC. II	5º ao 8º
INTRODUÇÃO À EDUC. ESPECIAL	EDF 414	4	0	60	00	4	FUNDOS BIOL. DA EDUC. II PSICOLOGIA DA EDUC. A 17	5º ao 8º

B - OPTATIVA PARA A HABILITAÇÃO ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL								
DISCIPLINA	CÓDIGO	Horas-Aula Semanal		Horas-Aula Semestral		Nº DE CREDITOS	PRÉ-REQUISITO(S)	PERÍODO RECOMENDÁVEL PARA CURSAR
		TEÓRICAS	PRÁTICAS	TEÓRICAS	PRÁTICAS			
ACONSELHAMENTO	EDP 534	2	0	30	0	2	PRINC.MÉT. ORIENT. EDUC. I	6º ao 8º

Anexo 2

Grade curricular a partir de 1992

TRONCO COMUM										
1º PERÍODO										
Nº	CÓDIGO	DISCIPLINAS OBRIGATORIAS	H	C	REQ.	Nº	CÓDIGO	DISCIPLINAS COMPLEMENTARES	H	C
1	FCF110	Filosofia I	60	4		7	FCF521	Estética I	30	2
2	FCS113	Sociologia Geral	60	4		8	EDF601	Dinâmica de Grupo	45	2
3	EDF113	História da Educação I	60	4		9	EDF602	Estatística Aplicada	60	4
4	FCS218	Antropologia Cultural	60	4		10	EDF600	Educação Ambiental na Escola	60	3
5	LEV121	Português Instrumental I	30	2						
		DISCIPLINA INTEGRADORA								
6	EDW113	Estudo da Realidade Educacional I	75	4						
2º PERÍODO										
Nº	CÓDIGO	DISCIPLINAS OBRIGATORIAS	H	C	REQ.	Nº	CÓDIGO	DISCIPLINAS COMPLEMENTARES	H	C
11	EDF 120	Filosofia da Educação I	60	4	(P) FCF 110	17	LEV 101	Português I	30	4
12	EDF 121	História da Educação II	60	4	EDF 113	18	EDF 603	Processo Criador e Educação	45	3
13	EDF 122	Psicologia da Educação I	60	4						
14	EDF 123	Crescimento e Desenvolvimento Biológicos e Educação	60	4		19	EDW 604	Educação e Conjuntura Política	45	3
15	EDF 124	Inferência na Educação	45	3						
		DISCIPLINA INTEGRADORA								
16	EDW 121	Estudo da Realidade Educacional II	75	4						

Código (P) Pré-requisito
(C) Co-requisito

Nº	CÓDIGO	DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS	H	C	REQ.	Nº	CÓDIGO	DISCIPLINAS COMPLEMENTARES	H	C
20	EDF 231	Filosofia da Educação II	60	4	EDF 200	25	EDW 605	Educação Psicomotora e Desenvolvimento	60	4
21	EDF 232	Psicologia da Educação II	60	4	EDF 177	27	EDF 605	Tratamento Informatizado de Dados em Educação	45	2
22	EDF 233	Bases Biológicas de Aprendizagem	60	4		28	EDW 606	Tópicos Especiais F (Piaget)	45	3
23	ED4 254	Educação Brasileira I	60	4						
24	EDD 235	Educação e Comunicação I	45	3						
		DISCIPLINA INTEGRADORA								
25	EDV 230	Cotidiano da Escola I								

4º PERÍODO

Nº	CÓDIGO	DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS	H	C	REQ.	Nº	CÓDIGO	DISCIPLINAS COMPLEMENTARES	H	C
29	EDF 240	Sociologia da Educação I	60	4		35	ED4 612	Planejamento da Educação	45	3
30	EDD 241	Didática I	60	4		36	EDD 636	Educação e Comunicação II	45	3
31	ED4 242	Organização de Trabalho Pedagógico (Introdução à UEM-AE)	30	2		37	EDW 607	Tópicos Especiais F (Paulo Freire)	45	3
32	EDD 243	Currículo	60	4						
33	EDF 254	Metodologia da Pesquisa em Educação I	60	4						
		DISCIPLINA INTEGRADORA								
34	EDW 241	Cotidiano da Escola II	75	4						

* Para matrícula nas disciplinas obrigatórias do 5º período o aluno deverá ter sido aprovado em todas as disciplinas obrigatórias do 1º ao 4º período.

5º PERÍODO

MAGISTÉRIO DE EDUCAÇÃO
INICIAIS DO 1º GRAU

Nº	CÓDIGO	DISCIPLINAS OBRIGATORIAS	H	C	REQ.	Nº	CÓDIGO	DISCIPLINAS COMPLEMENTARES	H	C
38	EDD 350	Teoria e Prática da Alfabetização I	60	4		43	LEF 340	Linguística Aplicada J	30	2
39	EDD 351	Construção do Conhecimento da Língua Portuguesa no 1º Grau I	60	4		44	EDW601	Tópicos Especiais X	45	3
40	EDD 352	Construção do Conh. da Matemática no 1º Grau I	60	4		45	EDF600	Metodologia de Pesquisa em Educação II (P) EDF 244	45	2
41	EDD 353	Construção do Conh. das Ciências no 1º Grau I	60	4		46	EDD637	Princ. de Educ. Física aplicad. do ao 1º segmento do 1º Grau	45	2
		PRÁTICA INTEGRADORA			(C)					
42	EDW001	Prática de Ensino I/A	75	3						

6º PERÍODO

Nº	CÓDIGO	DISCIPLINAS OBRIGATORIAS	H	C	REQ.	Nº	CÓDIGO	DISCIPLINAS COMPLEMENTARES	H	C
43	EDD 360	Teoria e Prática da Alfabetização II	60	4	(P) EDD 350	52	LEV399	Literatura Infantil	30	2
44	EDD 361	Construção do Conh. da Língua Portuguesa no 1º Grau II	60	4	EDD 351	53	EDD 638	Oficina de Matemática (P)EDW552	45	2
45	EDD 362	Construção do Conh. da Matemática no 1º Grau II	60	4	EDD 352	54	EDD 639	Oficina de Ciência (P) EDD 353	45	2
50	EDD 363	Construção do Conh. das Ciências no 1º Grau II	60	4	EDD 353	55	EDD 640	Informática no Processo ensino/aprendizagem	60	3
		PRÁTICA INTEGRADORA			EDW001 (C)					
51	EDW002	Prática de Ensino II/A	75	3						

7º PERÍODO

Nº	CÓDIGO	DISCIPLINAS OBRIGATORIAS	H	C	REQ.	Nº	CÓDIGO	DISCIPLINAS COMPLEMENTARES	H	C
56	EDD 470	Construção do Conh. da História no 1º Grau	60	4		61	EDF 607	Fundamentos da Educação Especial	45	3
57	EDD 471	Construção do Conh. da Geografia no 1º Grau	60	4		62	EDD 640	Oficina de Jogos	45	3
58	EDD 470	Fundamentos da Educ. Artística	60	4		63	EDD 641	Oficina de Artes	60	3
59	EDD 472	Avaliação da Aprendizagem	60	4		64	EDD 642	Oficina de Estudos Sociais	45	3
		PRÁTICA INTEGRADORA			(P)					
60	EDW 003	Prática de Ensino III/A	75	3						

5º PERÍODO

HABILITAÇÃO B
EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Nº	CÓDIGO	DISCIPLINAS OBRIGATORIAS	H	C	REQ.	Nº	CÓDIGO	DISCIPLINAS COMPLEMENTARES	H	C
10	EDD 350	Teoria e Prática da Alfabetização I	60	4		44	EDV 608	Tópicos Especiais I	45	3
15	EDF 351	Fundamentos da Educação Pré-Escolar	60	4		48	LEF 350	Psicolinguística I (0-6 anos)	30	2
16	EDF 352	Desenvolvimento Psicológico da Criança	60	4		45	EDF 608	Metodologia da Pesquisa em Educação II (P) EDF 254	45	2
	EDD 354	Inic. à Matemática na Pré-escola	60	4						
		PRÁTICA INTEGRADORA			(C)					
47	EDV 011	Prática de Ensino I/B	75	3	EDD 350 EDF 351 EDF 352					

6º PERÍODO

Nº	CÓDIGO	DISCIPLINAS OBRIGATORIAS	H	C	REQ.	Nº	CÓDIGO	DISCIPLINAS COMPLEMENTARES	H	C
47	EDD 360	Teoria e Prática da Alfabetização II	60	4	(P) EDD 350	52	LIV370	Literatura Infantil	30	2
59	EDF 361	Educação Infantil no Contexto Brasileiro	60	4						
70	EDF 362	Saúde da Pré-Escolar	60	4		95	EDD656	Informática no processo ensino-aprendizagem	60	5
71	EDD 364	Avaliação da Aprendizagem na Pré-Escola	60	4						
		PRÁTICA INTEGRADORA			EDV 011 (C)					
72	EDV 012	Prática de Ensino II/B	75	3	EDD 360 EDF 362 EDD 364					

7º PERÍODO

Nº	CÓDIGO	DISCIPLINAS OBRIGATORIAS	H	C	REQ.	Nº	CÓDIGO	DISCIPLINAS COMPLEMENTARES	H	C
74	EDA 470	Planejamento da Pré-Escola	60	4		77	EDV 609	Tópicos Especiais II (Montessori)	45	3
75	EDD 175	Iniciação às Ciências na Pré-Escola	60	4		63	EDD 641	Oficinas de Artes	60	1
58	EDD 478	Fundamentos da Educação Artística	60	4		62	EDD 640	Oficinas de Jogos	45	1
		PRÁTICA INTEGRADORA			(P) EDV 012 (C)	78	EDD 174	Oficinas de Ciências na Pré-Escola	45	1
76	EDV 013	Prática de Ensino III/B	75	3	EDA 470 EDD 478					

HABILITAÇÃO C											
5º PERÍODO					MAGISTÉRIO DAS DISCIPLINAS PEDAGÓGICAS DO ENSINO NORMAL						
Nº	CÓDIGO	DISCIPLINAS OBRIGATORIAS	H	C	REQ.	Nº	CÓDIGO	DISCIPLINAS COMPLEMENTARES	H	C	
18	EDD 350	Teoria e Prática de Alfabetização I	60	4	(P)	45	LEF 358	Linguística Aplicada J	30	2	
19	EDA 351	Educação Brasileira II	60	4	EDA 234	87	EDW 610	Tópicos Especiais V (Vygotky)	45	3	
20	EDD 355	Didática II	60	4	EDD 241	55	EDD 636	Informática no Processo ensino/aprendizagem	60	3	
19	EDD 172	Avaliação da aprendizagem	60	4							
		PRÁTICA INTEGRADORA	75	3	(C)						
11	EDW 021	Prática I/C (Didática e Estrutura)			EDA 351 EDD 355 EDD 172						
6º PERÍODO											
Nº	CÓDIGO	DISCIPLINAS OBRIGATORIAS	H	C	REQ.	Nº	CÓDIGO	DISCIPLINAS COMPLEMENTARES	H	C	
03	EDD 175	Construção do Conh. das Ciências Sociais	60	4	(P)	80	EDF 609	Educação Popular no Brasil	45	3	
04	EDD 176	Construção do Conh. da Matemática e das Ciências Físicas e Biológicas	60	4		09	EDD 643	Oficina de Múltiplos (P) EDD 241	45	2	
05	EDF 363	Psicologia da Educação III	60	4	EDF 232						
06	EDF 364	Sociologia da Educação II	60	4	EDF 240						
		PRÁTICA INTEGRADORA			EDW 021 (C)						
07	EDW 022	Prática II/C (Psicologia e Sociologia da Educação)	75	3	EDF 363 EDF 364						
7º PERÍODO											
Nº	CÓDIGO	DISCIPLINAS OBRIGATORIAS	H	C	REQ.	Nº	CÓDIGO	DISCIPLINAS COMPLEMENTARES	H	C	
90	EDF 470	Filosofia da Educação III	60	4	(P)	EDF 231	44	EDW 608	Tópicos Especiais X (em aberto)	45	3
91	EDF 471	História da Educação III	60	4	EDF 321						
45	EDF 608	Metodologia de Pesquisa em Educação II	45	2	EDF 244	58	EDD 478	Fundamentos da Edu. Artística	60	4	
		PRÁTICA INTEGRADORA			EDW 022 (C)						
02	EDW 023	Prática III/C (Filosofia e História da Educação)	75	3	EDF 470 EDF 471						

TRONCO COMUM

8º PERÍODO

Nº	CÓDIGO	DISCIPLINAS OBRIGATORIAS	H	C	P. REQ.	Nº	CÓDIGO	DISCIPLINAS COMPLEMENTARES ESCOLHA RESTRITA	H	C
93	EDA 400	Educação Comparada	60	4		95	EDF 610	Educação em Saúde	45	3
		- 3 créd. em disciplinas complementar escolha restrita	45	3		96	EDF 611	Inovação Social e Educação	45	3
		DISCIPLINA INTEGRADORA				97	EDF 612	Análise Sociológica do Atual idade Educacional no Brasil (P) EDF 740	45	3
94	EDW 401	Seminário de Monografias	50	1		98	EDF 613	Questões fundamentais da Filosofia da Educação no Brasil (P) EDF 231	45	3

Anexo 3

Currículo implementado a partir de 2008

Universidade Federal do Rio de Janeiro Centro de Filosofia e Ciências Humanas Faculdade de Educação Coordenação do Curso de Pedagogia								
FLUXOGRAMA DO CURRÍCULO DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA IMPLANTAÇÃO: 2007/1 - Turno Vespertino Docência: Educação Infantil, Séries Iniciais do Ensino Fundamental, Disciplinas Pedagógicas do Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos, Gestão de Processos Educacionais								
1º Período	2º Período	3º Período	4º Período	5º Período	6º Período	7º Período	8º Período	9º Período
Filosofia da Educação no Mundo Ocidental EDF120 (60 - 4)	Filosofia da Educação Contemporânea EDF231 (60 - 4)	Linguagem Corporal na Educação EDD647 (45- 2)	Didática EDD241 (60 - 4)	Metodologia da Pesquisa em Educação EDF244 (60 - 4)	Didática das Ciências da Natureza EDD176 (60-4)	Pesquisa em Educação EDF608 (60 - 4)	Políticas Públicas em Educação EDA604 (60 -4)	Educação Comparada EDA480 (60 -4)
Fundamentos Sociológicos da Educação EDF240 (60 - 4)	Sociologia da Educação Brasileira EDF364 (60 -4)	Educação e Comunicação I EDD235 (45- 3)	Currículo EDD243(60 - 4)	Planejamento de Currículo e Ensino EDD646 (60- 4)	Planejamento e Avaliação de Sistemas Educacionais EDA612 (60 -4)	Didática da Língua Portuguesa EDD361(60 - 4)	Monografia EDWK01(60 -2)	Educação e Trabalho EDF419 (60 -4)
Psicologia do Desenvolvimento e Educação EDF122 (60 - 4)	Psicologia da Aprendizagem e Educação EDF232 (60 -4)	Bases Biológicas da Aprendizagem EDF233 (60 -4)	Fundamentos da Educação Especial EDF607 (60 -4)	Avaliação no Processo Ensino-Aprendizagem EDD172 (60 - 4)	Didática da Matemática EDD362(60 - 4)	Didática das Ciências Sociais EDD175 (60 -4)	Abordagens Didáticas em Educação de Jovens e Adultos EDD648 (60 -4)	Educação e Comunicação II (Libras) EDD 636 (60 - 3)
História da Educação no Mundo Ocidental EDF113 (60 - 4)	História da Educação Brasileira EDF121 (60 -4)	Educação Brasileira EDA234 (60 -4)	Questões Atuais da Educação Brasileira EDA351 (60 -4)	Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Magistério das Disciplinas Pedagógicas do Ensino Médio EDWU21 (180 - 4-4)	Prática e Estágio Supervisionado em Gestão de Processos Educacionais EDWU24 (180 -4-4)	Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Educação Infantil EDWU11 (180 -4 -4)	Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Séries Iniciais do Ensino Fundamental EDWU01 (180 -4-4)	Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Educação de Jovens e Adultos EDWU25 (180- 4-4)
Introdução ao Pensamento Científico em Educação EDF417 (60- 4)	Antropologia na Educação EDF418 (60- 4)	Concepções e Práticas da Educação Infantil EDF351 (60 -4)	Alfabetização e Letramento EDD350(60 -4))	Arte e Educação EDD478 (45 - 2)	Psicopedagogia e Educação EDF363 (60 - 4)	Educação Popular e Movimentos Sociais EDF609 (60-4)	Organização do Trabalho Pedagógico EDA242(45 - 2)	Seminários de Integração de Monografias EDW K02 (30 -1)
Atividade Acadêmica Optativa I (45 - 3)	Atividade Acadêmica Optativa II (45 - 3)	Atividade Acadêmica Optativa III (45 - 3)					Atividades Acadêmicas Integradoras de Livre Escolha I (45-1-1)	Atividades Acadêmicas Integradoras de Livre Escolha II (45 - 1-1)
345 horas	345 horas	315 horas	300 horas	405 horas	420 horas	420 horas	450 horas	435horas
23 (23 -0)	23 (23 -0)	20 (19 -1)	20 (20 -0)	22 (17 -5)	24 (20 -4)	24(20-4)	22 (14 -8)	22(15 -7)
Carga Horária: Disciplinas Obrigatórias: 3180 horas Disciplinas Optativas: 135 horas Disciplinas Integradoras Livre Escolha:120 horas Total Geral: 3438 horas								
Créditos Teóricos: 160 créditos obrigatórios (2400 h) + 09 Optativos (135 h) + 02 Livre Escolha (30 h) = 171 créditos (2565 h) Créditos Práticos: 26 créditos obrigatórios (780h) + 03 Livre Escolha (90h) = 29 créditos (870 h)								
Observação: Fonte Azul -RCS								
Total Geral: 200 créditos (171-29)								

Anexo 4
Termo de consentimento livre e esclarecido

Prezado (a) Senhor (a) _____

Gostaríamos de convidá-lo a participar de nosso estudo “A formação matemática e o estágio no Curso de Pedagogia da UFRJ” que tem por objetivo investigar a formação matemática que acontece dentro desse curso e pretende descobrir de que forma o estágio pode contribuir para essa formação. A pesquisa consiste na realização de levantamento documental, entrevistas gravadas junto aos participantes do estudo e posterior análise dos dados. Trata-se de uma dissertação de mestrado desenvolvida por Deborah Dias Anastácio e orientada pela prof.a. Dra. Daniela Patti do Amaral no Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade federal do Rio de Janeiro. Qualquer participante ou o estabelecimento envolvido na realização deste estudo poderá solicitar e receber esclarecimentos que julgar necessários acerca da pesquisa e qualquer participante selecionado poderá recusar-se a participar ou retirar-se da pesquisa em qualquer fase da mesma sem que isso acarrete qualquer tipo de penalidade, constrangimento ou prejuízo. O sigilo de todas as informações será preservado através da codificação dos mecanismos de coleta de dados. Nenhum nome ou identificação de pessoas é de interesse do presente estudo. Todos os registros efetuados e dados coletados ao longo desta investigação serão usados para fins exclusivamente acadêmico-científicos e apresentados na forma de dissertação, artigos científicos ou trabalhos em eventos científicos não sendo utilizados para qualquer fim comercial. Todos os dados coletados serão destruídos após a análise. Em caso de concordância com as considerações expostas solicitamos que assine esse Termo de consentimento livre e esclarecido no local indicado abaixo e desde já agradecemos sua colaboração para a realização deste estudo. Assumimos o compromisso de disponibilizar os resultados do estudo aos interessados e à instituição investigada tornando-os acessíveis a todos os participantes.

Deborah Dias Anastácio

Pesquisadora

Aluna PPGE-UFRJ

Profa. Dra. Daniela Patti do Amaral

Orientadora

PPGE-UFRJ

.....
Eu, _____ assino o termo de consentimento após esclarecimento e concordância com os objetivos e condições da realização da pesquisa “A formação matemática e o estágio no Curso de Pedagogia da UFRJ” permitindo que os resultados gerais deste estudo sejam divulgados sem a menção dos nomes dos pesquisados.

Rio de janeiro, _____ de _____ de 2015.

Assinatura

Anexo 5

Questionário para entrevista com as professoras da disciplina Prática de Ensino em Séries Iniciais do Ensino Fundamental

- Quais os espaços de atuação do Pedagogo que ficaram definidos após a aprovação das diretrizes curriculares nacionais de 2006?
- Como você percebe a formação do pedagogo atualmente? Você apontaria lacunas? Quais?
- Em relação à formação para a docência nos anos iniciais, como você vê a oferta dos conteúdos da matemática no currículo do Curso de Pedagogia da UFRJ?
- Você acha que esses conteúdos são suficientes para que os egressos ensinem matemática para crianças?
- Em relação à sua prática docente no curso de pedagogia da UFRJ, quais estratégias utiliza em sala de aula para contribuir para essa formação?
- Como é organizado o estágio? Em seu planejamento prevê que os estudantes se apropriem e tenham experiências de todas as disciplinas que estarão aptos a ensinar? De que forma? Em sala ou no campo de estágio?
- Como se dá a escolha de escolas parceiras de estágio? Quantos alunos estão no CAP da UFRJ no momento fazendo a prática dos anos iniciais?
- Você acha que o CAP é um campo de estágio diferenciado e que agrega mais oportunidades de aprendizagem aos estagiários? Por quê?
- Como foi/é a sua relação com a matemática como aluno e como docente responsável pela prática de ensino?
- Você permite que eu tenha acesso aos relatórios de estágio de seus alunos que estão cursando a prática de ensino no CAP para complementar minha pesquisa?

Anexo 6

Questionário para entrevista com as professoras da disciplina Didática da Matemática

- Quais os espaços de atuação do Pedagogo que ficaram definidos após a aprovação das diretrizes curriculares nacionais de 2006?
- Como você percebe a formação do pedagogo atualmente? Você apontaria lacunas? Quais?
- Em relação à formação para a docência nos anos iniciais, como você vê a oferta dos conteúdos da matemática no currículo do Curso de Pedagogia da UFRJ?
- Você acha que esses conteúdos são suficientes para que os egressos ensinem matemática para crianças?
- Quais as suas expectativas com relação ao ensino dessa disciplina?
- Como organiza a disciplina? Prioriza teoria ou prática? Ensina conteúdos matemáticos ou ensina a ensinar matemática?
- Você faz algum tipo de discussão inicial que possam relatar suas experiências como alunos?
- O que te levou a trabalhar na Pedagogia?

Anexo 7

Questionário para entrevista com as professoras do CAP

I) DADOS INICIAIS

1. Qual a sua formação inicial e continuada em nível de pós-graduação
2. Há quanto tempo leciona nos anos iniciais
3. Há quanto tempo atua nos anos iniciais no CAP UFRJ
4. Há quanto tempo atua como docente de matemática nos anos iniciais no CAP UFRJ
5. Trabalha no CAP como efetiva ou substituta
6. Em que turmas atua

II) VISÕES RELACIONADAS À MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS

1. Quais os conteúdos de matemática são específicos para as séries iniciais? Você acredita que esses conteúdos são apresentados aos alunos de pedagogia?
2. Existe alguma didática específica para o ensino de matemática nos anos iniciais? Em caso positivo, como ela é apresentada aos alunos de pedagogia?
3. Considerando sua experiência como professora dos anos iniciais e, também, como professora que recebe alunos de pedagogia para estágio nos anos iniciais, você considera que os alunos de pedagogia, em geral, dominam os conteúdos matemáticos que devem ser ensinados nos anos iniciais? Como você chega a esse diagnóstico quando recebe um novo grupo de estagiários?
 - Você acha que esses conteúdos são suficientes para que os egressos ensinem matemática para crianças?
 - Como é organizado o estágio? Os estudantes precisam estagiar em todas as disciplinas dos anos iniciais? Em seu planejamento prevê que os estudantes se apropriem e tenham experiências de todas as disciplinas que estarão aptos a ensinar? De que forma?
 - Como você avalia o CAP enquanto espaço de estágio para os alunos?
 - Ao receber estagiários qual a sua contribuição na formação destes como docentes?
 - Como você acredita que deve acontecer o estágio do curso de Pedagogia?

III) SOBRE A DIVISÃO EM DISCIPLINAS NO CAP

1. Quem é responsável por essa decisão?
2. Os professores escolhem que disciplinas vão lecionar?
3. Quais as vantagens e desvantagens dessa forma de se trabalhar?