
***DOCÊNCIA UNIVESITÁRIA:
CONCEPÇÕES E DILEMAS DE PROFESSORES NO
ENSINO DA MATEMÁTICA EM CURSO DE
PEDAGOGIA***

Silvana Malusá (UFU / FAGED)

Guilherme Saramago de Oliveira (UFU / FAGED)

Flávia Pimenta Carcanholo (UFU / FAGED)

Joice Silva Marques Mundim (UFU / FAGED)

RESUMO: O artigo em questão tem, como foco principal, a docência universitária, enfatizando as concepções e dilemas dos docentes do Curso de Pedagogia em relação ao ensino da Matemática. O objetivo desse trabalho é estudar, identificar, analisar e descrever as principais ideias dos docentes do curso de Pedagogia a respeito da formação dos futuros professores que atuaram no ensino da Matemática na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental. A metodologia do ensino da Matemática depende de uma formação qualificada, das práticas pedagógicas e de como é conduzido o processo educativo. Para essas questões, foi realizada uma entrevista com cinco docentes que atuam no Curso de Pedagogia, que responderam a seguinte questão: Quais são os saberes necessários que os alunos do Curso de Pedagogia precisam adquirir na sua formação para ensinar adequadamente Matemática na Educação Infantil e primeiros anos do Ensino Fundamental? A partir das respostas dos cinco sujeitos e de um contexto teórico, foi construída uma discussão sobre as concepções dos professores, em relação ao ensino da Matemática, no Curso de Pedagogia e realizadas algumas reflexões sobre o tema em questão. Esse trabalho, fruto da disciplina Docência no Ensino Superior (PGED032) ofertada pela Linha de Pesquisa Saberes e Práticas Educativas, vincula-se ao Grupo de Pesquisa Desenvolvimento profissional e docência universitária – saberes e práticas educativas.

Palavras-Chave: Docência Universitária. Formação de Professores. Matemática.

***COLLEGE TEACHING – CONCEPTS AND DILEMMAS OF
MATHEMATICS PROFESSORS IN PEDAGOGY COURSES***

ABSTRACT: The article in question has college teaching as the main focus, emphasizing the concepts and dilemmas of teachers in Education courses regarding the teaching of Mathematics. The goal

of this article is to study, identify, analyze and describe the main ideas of teachers in Education courses regarding the training of future teachers that have taught Mathematics in Elementary school. The teaching methodology of Mathematics depends of qualified training of teaching practices and how the educational process is conducted. For these issues, an interview was conducted with five teachers in the Education course, who answered the following question: What is the necessary knowledge that students in Education courses must acquire in order to properly teach Mathematics during the first years of Elementary school? From the answers obtained from the five subjects and a theoretical context, a discussion was developed about teachers' concepts regarding teaching Mathematics in elementary schools, and certain reflections were made about the theme in question. This study is fruit of the Higher Education Teaching (PGED032) discipline offered by the Research, Knowledge and Educational Practices Line linked to the Research Group, Professional development and college teaching – knowledge and educational practices.

Keywords: College teaching. Professor training. Mathematics.

Introdução

A docência universitária e a formação de futuros professores em Curso de Pedagogia estão intrinsecamente relacionadas, visto que é a partir desse trabalho que se constituirá esse ensino, que ocorre no Curso de Pedagogia, posteriormente nas escolas. Por esse motivo, é relevante a preocupação em reconhecer como esse trabalho tem sido pensado por um grupo de docentes, de forma que auxiliem na formação de professores, considerando a disciplina Metodologia do Ensino da Matemática.

Este artigo tem como objetivo estudar, identificar, analisar e descrever as principais ideias dos docentes do curso de Pedagogia a respeito da formação dos futuros professores que atuarão no ensino da Matemática na Educação Infantil e primeiros anos do Ensino Fundamental.

A abordagem de pesquisa aqui utilizada foi a qualitativa, realizada por meio de um questionário respondido por cinco docentes universitários atuantes em Curso de Pedagogia e que não atuam diretamente com a disciplina Metodologia do Ensino da Matemática.

Segundo Minayo (1997), a pesquisa qualitativa se dispõe a agrupar o significado e a intencionalidade como essenciais aos atos, às relações e às estruturas sociais, adotadas como construções humanas significativas. De acordo com a autora, na pesquisa qualitativa, a metodologia de pesquisa “[...] é o caminho

do pensamento a ser seguido. Ocupa um lugar central na teoria e trata-se basicamente do conjunto de técnicas a ser adotada para construir uma realidade”(MINAYO, 2003, p. 16-18).

Segundo Triviños (2011, p.120),

Muitos autores entendem e explicam a pesquisa qualitativa como uma ‘expressão genérica’. Isso significa, por um lado, que ela compreende atividades de investigação que podem ser denominadas específicas. [...] Os pesquisadores perceberam rapidamente que muitas informações sobre a vida dos povos não podem ser quantificadas e precisam ser interpretadas de forma muito mais ampla que circunscrita ao simples dado objetivo.

Segundo Szymanski, Almeida e Prandini (2002), a entrevista na abordagem qualitativa

[...] também se torna um momento de organização de ideias e de construção de um discurso para um interlocutor, o que já caracteriza o caráter de recorte da experiência e reafirma a situação de interação como geradora de um discurso particularizado. Esse processo interativo complexo tem um caráter reflexivo, em um intercâmbio contínuo entre significados e o sistema de crenças e valores, perpassados pelas emoções e sentimentos dos protagonistas (SZYMANSKI; ALMEIDA; PRANDINI, 2002, p. 14).

Afirmam, ainda:

Ao considerarmos o caráter de interação social da entrevista, passamos a vê-la submetida às condições comuns de toda interação face a face, na qual a natureza das relações entre entrevistador/entrevistado influencia tanto o seu curso como o tipo de informação que aparece. (SZYMANSKI; ALMEIDA; PRANDINI, 2002, p. 11).

Esse trabalho é decorrente da disciplina Docência no Ensino Superior (PGED032,) ofertada pela Linha de Pesquisa Saberes e Práticas Educativas e vincula-se ao Grupo de Pesquisa Desenvolvimento Profissional e Docência Universitária – saberes e práticas educativas, aprovado pela UFU, certificado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), sob número 1877760681965074, coordenado pela Profa. Dra. Silvana Malusá (PhD).

O grupo se apresenta como um espaço de investigação, vinculado ao desenvolvimento de estudos e pesquisas que visem à produção de novos conhecimentos e à análise das diversas dimensões dos processos de ensinar e aprender no âmbito da realidade universitáriaⁱ. Tem, como objeto de investigação, a Docência Universitária, pretendendo investigar como o docente do

nível superior se desenvolve profissionalmente e quais saberes e práticas permeiam sua atuação no contexto da universidade. O grupo se refere aos aspectos legais e procedimentos metodológicos esperados para um trabalho científico.

Docência universitária: refletindo sobre a formação do pedagogo para o ensino da Matemática

A formação dos professores deve envolver a reflexão dos saberes docentes, de forma ampla, permitindo uma aprendizagem que incentive os professores a concluir o curso e que crie responsabilidade pela organização das experiências de ensino e de aprendizagem dos alunos. Em relação à formação, Gonçalves e Fiorentini (2005, p.79) destacam que,

A formação pedagógica do docente do ensino superior no que se refere aos fundamentos pedagógicos e educacionais embasa sua função de educador e formador de profissionais. São conhecimentos provenientes das ciências da educação e que tratam de aspectos didáticos, psicológicos, filosóficos, sociológicos, epistemológicos, históricos da educação, da estrutura e funcionamento do ensino superior e do ensino básico, da gestão escolar etc. Esses conhecimentos nem sempre apresentam uma relação direta com a matéria de ensino, mas ajudam o educador a compreender melhor não apenas sua função social e política, como também as determinações e possibilidades de seu trabalho, o qual não se limita à transmissão de informações (conhecimentos), mas compreende também princípios, valores e modos de ler e ver o mundo.

As concepções adotadas pelos docentes permitem desenvolver uma forma de realizar e expressar o seu trabalho educativo, refletindo-se na prática pedagógica utilizada no processo de ensino-aprendizagem. Para Nóvoa (1995), a formação não se constrói somente por acúmulo (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas também por meio de um trabalho de reflexão e de crítica sobre as práticas pedagógicas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar ênfase ao saber da experiência, visto que um professor é cada vez mais um educador e cada vez menos um simples instrutor.

A importância da formação do professor e a relação desta com prática reflexiva é abordada por Fiorentini e Lorenzato (2007, p. 47) ao mencionarem que:

Estudos mais recentes, partindo do pressuposto que os professores produzem, na prática, saberes práticos sobre matemática escolar, currículo, atividade, ensino, aprendizagem, mostram que esses saberes práticos se transformam continuamente, sobretudo quando os professores realizam uma prática reflexiva e/ou investigativa.

Na formação do pedagogo, o trabalho do docente universitário ocupa um papel fundamental, pois são as escolhas das práticas pedagógicas, o contato com os saberes e a construção de novos saberes que farão a diferença em atuações futuras, daqueles que estão em formação. Com isso, o ambiente de aprendizagem proporcionado pelo docente universitário possibilitará interações, trocas de experiências, construções de concepções, problematizações e uma série de características. E, no ensino da Matemática, para uma formação qualificada, segundo Nacarato, Mengali e Passos (2011), é necessário que o docente construa espaços em que aconteçam diálogos, indagações, construção de conhecimentos e, o mais importante, questões destinadas a pesquisas e estudos.

Nesse sentido, Nacarato, Mengali e Passos (2011) acreditam que

Conceber a aprendizagem e a aula de Matemática como ‘cenário de investigação’ ou como cenário / ambiente de aprendizagem requer uma nova postura do professor. Ele continua tendo papel central na aprendizagem do aluno, mas de forma a possibilitar que esses cenários sejam criados em sala de aula; é quem cria as oportunidades para a aprendizagem – seja na escolha das atividades significativas e desafiadoras para seus alunos, seja na gestão de sala de aula, nas perguntas interessantes que faz e que mobilizam os alunos ao pensamento, à indagação, na postura investigativa que assume diante da imprevisibilidade sempre presente em uma sala de aula. (NACARATO; MENGALI; PASSOS, 2011) p. 35).

Para D’Ambrosio (2005), levando em consideração a atuação do docente universitário e a forma pela qual é propiciada a construção de conhecimento na formação do professor, é importante que se consiga trabalhar os conteúdos pertinentes, em especial a Metodologia do ensino de Matemática nos cursos de Pedagogia. A escolha dos conteúdos vinculada à formação e às práticas pedagógicas dos docentes são aspectos influenciáveis no desempenho do processo educativo.

Talvez a maior dificuldade inerente à formação de professores seja a determinação do conteúdo necessário para que se obtenha o melhor desempenho possível. Na avaliação da eficácia de professores em serviço, percebemos que uma das grandes dificuldades é a sua

falta de compreensão do conteúdo de Matemática (D'AMBROSIO, 2005, p. 20).

O trabalho com os conteúdos, com a formação didático-metodológica, com os recursos e a prática pedagógica utilizada pelo docente universitário são fundamentais na formação dos futuros professores. Pensar em nossos profissionais contemplando os saberes de conteúdos matemáticos, formação didático-metodológica, saberes pedagógicos dos conteúdos de Matemática e saberes curriculares são características influenciáveis na constituição da formação docente.

Segundo Vieira et al.(2002, p. 26-27),

A consolidação de uma cultura pedagógica de qualidade nas instituições de Ensino Superior exige algumas mudanças significativas, das quais salientaríamos três, com as quais dificilmente se discordará. Em um primeiro lugar requer o enraizamento de uma cultura de (auto) avaliação no seio das culturas locais que as constituem: começando em cada professor e em cada aluno e envolvendo as comunidades de extensão diversa que professores e alunos integram (as turmas, órgãos colegiais, as unidades orgânicas, as equipes de formação e investigação, etc.). Essa cultura integrará a construção de parâmetros de qualidade da ação pedagógica, a identificação de constrangimentos dessa qualidade e uma compreensão do grau de aproximação ou de afastamento da pedagogia idealizada. Por outro lado é necessário criar condições para uma maior aproximação entre investigação de pedagogia [...]. Finalmente, importa reconhecer a necessidade da formação do professor universitário.

A construção de uma cultura que leve o profissional da Educação a pautar sua prática pedagógica em um sólido referencial teórico e em uma formação seguida da valorização da atividade pedagógica juntamente com diversos saberes e competências profissionais, conseqüentemente, influenciará positivamente a carreira dos futuros docentes, sempre pensando na ligação entre a teoria e a prática e nas construções educativas que suas ações pedagógicas podem mediar.

A formação do pedagogo está intrinsecamente ligada à produção bibliográfica, à pesquisa, à problematização, à construção de novos saberes e ao contato com os diversos conteúdos propostos pelas disciplinas. Segundo Larrosa (1998, p.9), a formação acadêmica “consiste na inserção, na continuidade de uma tradição e de uma linguagem e na integração em uma comunidade cultural orgânica”. A formação docente inicial é a base para atuação desde a Educação Infantil, sendo complementada

pela formação continuada e desenvolvimento de novas pesquisas e estudos.

O papel do docente universitário não pode ficar restrito à transmissão de conteúdos e ao seu lugar como detentor do saber. De acordo com Masetto (2003, p. 19), ele precisa “buscar o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos; de aperfeiçoar sua capacidade de pensar; de dar significado para aquilo que era estudado” e, assim, superar a formação apenas em relação ao aspecto cognitivo. Sua prática pedagógica precisa de, além de um embasamento teórico, contínuas reflexões que o levem a pensar sobre a aula; a ter consciência de como está atuando e a refletir sobre como tem sido realizada a produção do saber. Todas essas questões são relevantes quando se pensa na docência e no ensino-aprendizagem. A prática docente é um dos aspectos centrais na atuação desses profissionais, sendo que,

Se o docente universitário não tiver clareza de sua prática, de como organizá-la e para quê, correrá o risco de reduzir-se à mera reprodução de modelos aprendidos em sala de aula. Portanto, é necessário que a prática docente esteja submetida a uma reflexão sistemática e contínua. Daí evidencia-se o argumento de que grande parte das instituições e dos profissionais ligados a diversas áreas do saber, que lidam com a prática docente no Ensino Superior, devem possuir clara consciência acerca da necessidade de rever suas posturas e, para tal, considerar imprescindíveis e indispensáveis os conhecimentos da didática (MALUSÁ, 2003, p. 138-139).

A docência universitária requer uma formação continuada voltada para atualização de ideias e práticas, pesquisas, inovações, construções de outros saberes, extensão, desenvolvimento de novos métodos e reflexões de qualquer ação realizada na área. A atuação docente está ligada à exploração de novas alternativas metodológicas e à renovação das práticas pedagógicas, pensando na construção de conhecimento, na motivação e no interesse do educando e do educador. A docência e suas especificações, ao longo dos anos, ganharam outras significações, sendo que:

O conceito de docência passa a não se constituir apenas de um ato restrito de ministrar aulas, nesse novo contexto, passa a ser entendido na amplitude do trabalho pedagógico, ou seja, toda atividade educativa desenvolvida em espaços escolares e não-escolares pode-se ter o entendimento de docência (LIBÂNEO, 2007, p. 23).

Para tanto, o desenvolvimento da prática docente, conseqüentemente, fundamenta o processo de ensino e aprendizagem, construindo instrumentos que influenciarão na formação, no crescimento acadêmico e no desenvolvimento de

ideias científicas dos futuros profissionais da educação. Em relação à prática docente,

Discute-se, hoje, a necessidade de uma prática docente reflexiva como uma forma de potencializar o aprendizado e combater a alienação do homem. Propõe-se uma conscientização acerca do desenvolvimento de uma maior competência didática para o docente aumentando, assim, a possibilidade de aproveitamento do rico contato na relação professor-aluno-construção do conhecimento (MALUSÁ; SARAMAGO; SANTOS, 2010, p. 429).

A ação docente precisa ser ativa e presente no intuito de promoção do desenvolvimento do discente, sendo responsável não só pela construção de conceitos a partir de estudos e pesquisas, mas proporcionando discussões, orientações e problematizações junto aos educandos.

O docente também é responsável pelo processo que exige do aluno uma constante busca, reflexões das experiências vivenciadas e dos saberes construídos ao longo da formação; também é responsável por uma educação problematizadora que proporcione a construção de conhecimento de ambos os envolvidos no processo de ensino.

As exigências do docente universitário estão voltadas para uma qualificação profissional específica que tenha como prática não somente o ensino, mas também a pesquisa e a busca por novos saberes para que os saberes atualizados e contextualizados estejam sempre presente na sala de aula. Assim, a docência no Ensino Superior requer maior conscientização para que se tenha em mente a relevância das práticas pedagógicas no processo de ensino aprendizagem. Segundo Masetto (1998, p.12), o “papel docente é fundamental e não pode ser descartado como elemento facilitador, orientador, incentivador da aprendizagem”.

Nos dias atuais, o papel do professor não pode ser voltado à racionalidade técnica ou à mecanização. É necessário pensar em uma construção de saberes, de reflexões amplas, bem como a valorização do ensino com fundamento na pesquisa. A prática da pesquisa proporciona maior clareza sobre conteúdos e criticidade, já que “amplia sua consciência sobre sua própria prática, a da sala de aula e a da escola como um todo, o que pressupõe os conhecimentos teóricos e críticas sobre a realidade” (VASCONCELOS, 2005. p. 63).

O trabalho do docente universitário envolve diretamente a criação de ambientes de aprendizagem que possibilitem o crescimento para a formação docente. Nacarato, Mengali e Passos (2011) complementam essa ideia ao mencionarem que:

A criação desse ambiente pressupõe três momentos: o antes, o durante e o depois. O primeiro momento

pressupõe que o professor se assegure de que a situação a ser proposta aos alunos seja ao mesmo tempo desafiadora, mas não gere a frustração da incapacidade de resolvê-la. O professor, pelo contato constante com seus alunos, tem condições de avaliar que situações propor e em que momento do seu planejamento elas podem ser propostas (NACARATO; MENGALI; PASSOS, 2011, p. 47-48).

A construção de ambientes de aprendizagens, juntamente com a reflexão sobre a prática na prática, poderá proporcionar contribuições que se refletem diretamente na construção do pensamento crítico, na identificação das práticas docentes e no contato com saberes científicos, sendo que esses fatores influenciam o desenvolvimento da formação docente. A construção de uma prática reflexiva que realize a reformulação de conceitos, a problematização de conhecimentos, a partir de uma participação crítica do docente e, também, uma posição ativa do educando contribui no processo de formação. Nesse sentido,

O lado objetivo da prática pedagógica é constituído pelo conjunto de meios, o modo pelo qual as teorias pedagógicas são colocadas em ação pelo professor. O que as distingue da teoria é o caráter real, objetivo, da matéria-prima sobre a qual ela atua, dos meios ou instrumentos com que se exerce a ação, e de seu trabalho ou produto. Sua finalidade é a transformação real, objetiva de forma natural ou social, satisfazer determinada atividade humana (VEIGA, 2008, p. 17).

Os docentes, na realização de seu trabalho, mobilizam, produzem e ampliam seus conhecimentos, competências, habilidades e atitudes, construindo, a partir da prática pedagógica, características positivas no processo educativo. É por meio dessa prática que ocorre a mobilização dos saberes, que os coloca em processo de movimento em relação a si mesmo e aos outros que dela participam (CHARLOT, 2000).

Para alcançar a realidade de docentes com práticas pedagógicas reflexivas e atualizadas, com disponibilidade de transformação, empenho na construção dos saberes e na formação de futuros profissionais, é preciso mais que habilidades técnicas convencionais. Sendo assim, o contato constante com a pesquisa, com diversos autores que justifiquem os referenciais teóricos, a busca por novos valores e conhecimentos e a procura de práticas pedagógicas inovadoras são características necessárias para alcançar um novo docente com perspectivas voltadas para uma formação de qualidade, de busca e de saberes. Para a realização de todos esses aspectos,

O professor, para estar habilitado a trabalhar com todas estas características, antes de qualquer outra coisa,

necessita ser um especialista em aprendizagem. Conhecer como o ser adulto aprende, como se dá a construção do conhecimento em áreas específicas na estrutura de sala de aula, individualmente e em grupo [...]. Também precisa ser ele mesmo, um indivíduo capaz de pesquisar e aprender continuamente, e que se perceba como elemento em mudança constante, renovando-se em posturas e atitudes de adaptação dinâmica e contínua (MALUSÁ; MONTALVO, 2005, p. 263).

Esse processo de atualização docente, a construção da prática pedagógica e a formação dos futuros docentes formam um conjunto de aspectos que complementam as exigências para um professor capacitado, contando que este, sendo formado para atuar nesse sentido, promoverá contribuições para a formação docente e para a construção de conhecimentos dos discentes.

Metodologia do ensino da Matemática: pensando a prática do pedagogo

O ensino da Matemática, desde os anos iniciais até o Ensino Superior, é algo que merece atenção por parte dos educadores, visto que ainda muitos alunos apresentam dificuldades na aprendizagem dessa área curricular. Muitas vezes, esta disciplina é considerada pelos alunos como algo inatingível ou possível apenas para alguns. Berlinghoff e Gouvêa, (2008), em seus estudos sobre a história da Matemática esclarecem que:

De um lado, a Matemática é vista como muito esotérica, amedrontadora, um assunto sobre o qual até mesmo pessoas bastante instruídas confessam ignorância sem se envergonhar. De outro, é tida como parte essencial da prosperidade, segurança e conforto modernos, de modo que os hábeis em Matemática são tomados como recursos humanos valiosos (BERLINGHOFF; GOUVÊA, 2008, p. 60).

Dessa maneira, o ensino da Matemática está pautado em estereótipos construídos socialmente, tanto nas escolas como em outros grupos sociais, que comprometem afetivamente a relação do aluno com este saber. Assim, abre-se para a elaboração e apropriação de crenças por parte dos alunos sobre esta disciplina, intervindo emocionalmente no processo de ensino e aprendizagem.

La reacción emocional ante estos estímulos está condicionada por las creencias que el estudiante tiene de sí mismo y de las Matemáticas. Situaciones similares, repetidamente, producen reacciones afectivas que activan las reacciones emocionales y al automatizarse acaban

formando las actitudes hacia la asignatura. (VALQUEZ, 2010, p. 21).

Além das questões culturais e paradigmas existentes em torno do ensino e da aprendizagem da Matemática, é necessário destacar a importância do papel do professor diante desse processo, de forma que favoreça o rompimento das crenças negativas dos alunos e proporcione um ensino e aprendizagem pautada nas funções sociais do ensino da matemática, de maneira contextualizada e significativa aos discentes. Para tanto, é preciso que este professor esteja em constante formação que lhe dê suporte e instrumentos pedagógicos viáveis para a transformação destas crenças de maneira positiva. A discussão em torno dessa temática é alvo de estudos atuais nos eventos sobre a Educação, sendo destacada por Valquez (2010, p.20):

La importancia y los deficientes resultados en torno a esa asignatura son una preocupación firme en Seminarios y Congresos. También son una propuesta constante: la perspectiva de efectuar cambios en la metodología de enseñanza, la reformulación del currículo, una mayor capacitación de los profesores de Matemáticas.

Por outro lado, é preciso ressaltar que o curso de graduação dos professores que estão trabalhando diretamente com os alunos em sala de aula deve acontecer primariamente, de forma a garantir uma formação para sustentar sua atuação futura. Esta, no caso, precisa ocorrer de maneira plena, constando tanto a aprendizagem dos conteúdos curriculares da disciplina da matemática, como metodologias de ensino, pesquisas e as vivências da prática escolar, por meio de estágios. Porém, segundo Fiorentini e Lorenzato (2007, p.49):

Os estudos sobre os saberes profissionais do professor, até início dos anos de 1990, têm revelado baixos níveis de compreensão e domínio do conhecimento matemático a ser ensinado. Relacionado a esse problema, ainda continua em alta o debate sobre que tipo de conhecimento matemático deve ter o professor e como deve combiná-lo com seu conhecimento pedagógico.

Diante de uma formação profissional inicial possivelmente falha, os professores desenvolvem seu trabalho, com o ensino da Matemática, por meio de práticas pedagógicas pautadas em concepções de ensino que valorizam a primazia pelo conteúdo. Sendo assim, esta prática torna o ensino desvinculado do contexto, reforçando as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos. Oliveira (2009) complementa esta ideia:

Habitualmente, os professores dos primeiros anos do Ensino Fundamental, quando ensinam Matemática, preocupam-se mais com o conteúdo a ser trabalhado do que com a forma de implementação desse trabalho;

muitas vezes apresentam os conteúdos de ensino descontextualizados, basicamente por um processo de exposição verbal, alterando o processo natural de como a criança aprende, que exige uma vinculação dos conteúdos com o mundo concreto. (OLIVEIRA, 2009, p. 30).

Esta forma de desenvolver a prática pedagógica em Matemática reflete-se negativamente na aprendizagem dos conteúdos matemáticos, visto que a demanda dessa área de ensino precisa estar pautada em situações contextualizadas. Os saberes da Matemática precisam ser considerados como um produto cultural, retirando do contexto as situações necessárias a serem estudadas e aprendidas. Berlinghoff e Gouvêa (2008, p.3) consideram que a Matemática “é criada por pessoas em um momento e lugar dados e frequentemente é afetada por esse contexto. Saber mais sobre isso ajuda a entender como a Matemática se ajusta com outras atividades humanas”.

Ao pensar o ensino da Matemática como um produto cultural e social, é necessário romper com paradigmas conteudistas de ensino, visto que ele se torna processual e modificável, à medida que transformações sociais acontecem.

Sadovsky (2007, p. 21-22), em seus estudos sobre o ensino da Matemática, esclarece que esta disciplina é produto cultural porque “a cada momento suas produções são impregnadas de concepções da *sociedade* da qual emergem e porque condicionam aquilo que a *comunidade Matemática* concebe como *possível e relevante*” e é um produto social pois “resulta da interação entre pessoas que se reconhecem como membros de uma mesma comunidade”.

Ao se deparar com os Parâmetros Curriculares Nacionais que orientam sobre o desenvolvimento da prática pedagógica de Matemática no Ensino Fundamental, pode-se constatar que indicam quatro alternativas metodológicas necessárias como recursos para o ensino da Matemática: o *recurso à resolução de problemas* com o intuito de interpretação e elaboração de estratégias e hipóteses; o *recurso à história da Matemática* como possibilidade de desenvolver atitudes, valores e criticidade diante do conhecimento matemático; o *recurso às tecnologias da informação* incorporando ao trabalho novas formas de comunicar e conhecer o *recurso aos jogos* como estímulo ao desenvolvimento cognitivo, emocional, moral, social e raciocínio lógico matemático.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais procuram deixar, de maneira ampla, o desenvolvimento do trabalho contemplando situações reais. Todavia, seria necessário assegurar que os professores que estarão na condução desse trabalho entendam e reconheçam como ele deve ser realizado. Para tanto, a sua

formação inicial, desde a Graduação é a peça fundamental para que permita um bom trabalho futuro (BRASIL, 1997, p. 32-36).

Frente a essa discussão sobre o ensino da Matemática e a importância do docente universitário na formação de futuros professores nos cursos de Pedagogia, integramos a essa pesquisa cinco sujeitos, docentes universitários, atuantes em curso de Pedagogia, porém não atuantes diretamente na disciplina Metodologia do Ensino da Matemática, que responderam a um questionário referente à temática. A seleção desses docentes universitários para compor a pesquisa teve como critério o fato de serem professores do curso de Pedagogia e estarem diretamente relacionados ao processo de ensino e aprendizagem dos discentes deste curso. Sendo assim, tivemos o interesse em conhecer suas concepções, por considerar importantes tais discursos que pudessem contribuir e esclarecer a maneira sobre o qual o ensino tem sido realizado nas universidades e nas escolas.

De acordo com Oliveira (2009):

Os professores tornam-se cada vez mais o centro das atenções dos pesquisadores e começam a ser estudados, dentre outros aspectos, como tendo diferentes crenças, concepções e percepções que influenciam sobremaneira na forma pela qual desempenham as suas atividades profissionais no dia-a-dia do trabalho escolar (OLIVEIRA, 2009, p. 24).

Aos docentes participantes da pesquisa foi apresentado o seguinte problema: Quais são os saberes necessários que os alunos do Curso de Pedagogia precisam adquirir na sua formação para ensinar adequadamente Matemática na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental? A partir das respostas, analisamos o discurso presente para revelar e evidenciar possíveis relações entre as concepções dos sujeitos e a teoria estudada. Primeiramente, partimos da leitura das respostas observando as possíveis divergências e convergências entre os pesquisados. Logo após, foi possível realizar uma comparação do discurso com a fundamentação teórica estudada sobre o ensino da Matemática.

A importância dessa disciplina para a formação profissional dos pedagogos foi ressaltada pela maioria dos sujeitos envolvidos na pesquisa, considerando que essa disciplina irá contribuir para ação futura destes alunos, de acordo com suas respostas:

S2: Julgo que se trata de uma disciplina que visa formar acadêmicos do Curso de Pedagogia para o ensino da Matemática na Educação Infantil e anos iniciais da Educação Básica.

S3: Creio que a Matemática seja uma área de fundamental importância no Curso de Pedagogia, tendo

em vista a atuação do futuro professor nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

S4: A metodologia de ensino em Matemática é de suma importância, pois instrumentaliza o egresso do curso para o exercício profissional docente.

S5: Considero fundamental a disciplina Metodologia do Ensino da Matemática da forma pela qual ela concebida e conduzida em nosso curso. A disciplina fornece ao futuro professor as bases para a sua atuação nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Como se pode perceber, nas respostas dos docentes pesquisados, não houve contradições entre os discursos e, sim, respostas que se complementaram umas às outras, pois reforçam a ideia de importância da disciplina em questão de forma que contribua para a formação profissional dos futuros docentes.

Todos os pesquisados indicaram a importância de trabalhar com os conteúdos específicos da Matemática e uma metodologia de ensino. Isso pode ser evidenciado em seus discursos:

S1: Pensando em um contexto idealizado, penso que o ensino da Matemática deva se estabelecer apoiado pelo ensino do conteúdo matemático específico (saber matemático) e pelo ensino da metodologia (saber didático específico).

S2: Trata-se de propiciar formação didática e metodológica para o ensino de Matemática.

S3: O referido curso deve não somente trabalhar com aspectos atrelados à metodologia de seu ensino, mas também com conteúdos específicos atrelados a essa área de conhecimento, tendo em vista a articulação entre essas duas dimensões.

S4: Se queremos formar um profissional crítico, conhecimentos matemáticos são primordiais para a compreensão da realidade.

S5: Sugiro que se trabalhe durante o ensino de Matemática em nosso curso, com o estudo dos livros e materiais diversos para o trabalho do professor com esse conteúdo nas séries iniciais, especialmente com materiais concretos.

A visão de ensino e aprendizagem que os sujeitos da pesquisa sugerem é a de assegurar um trabalho com conteúdo e metodologia, como um meio de trabalhar a formação profissional com qualidade, aproximando de uma concepção interacionista de ensino, para a construção do conhecimento. Quando se pensa em uma metodologia específica para a disciplina de Matemática, como mencionado pelos sujeitos da pesquisa, sugerem-se atitudes didáticas que auxiliem o aluno no processo de aprendizagem, e que

deve estar alicerçada para além da aula expositiva e conteúdos vinculados apenas nos livros didáticos. De acordo com Valquez (2010):

Hoy, utilizar el libro de texto, la libreta, el lápiz, la pizarra y la tiza no resulta motivador para unos alumnos, que tienen ante sí materiales y tecnologías que les ofrecen otras posibilidades y alternativas. Estructurar una serie de aprendizajes por la vía de la observación, la experimentación, las hipótesis, las demostraciones; mirar, dibujar, recortar, hacer, funcionar, calcular, etc., en fin, llegar por la vía experimental a una educación matemático-empírica, o sea, llegar a los modelos abstractos por la vía de los modelos concretos (VALQUEZ, 2010, p. 24).

Essa sugestão, por uma metodologia que utilize diversos materiais concretos, apareceu na resposta de um dos sujeitos, que afirma que, dessa maneira, ajudará os alunos do Curso de Pedagogia a fazerem relação entre a teoria e a prática, devido ao fato de essa ser uma queixa recorrente dos discentes em questão. Outro sujeito da pesquisa acrescentou a ideia da disciplina da Matemática como uma forma de compreender a realidade e propiciar uma formação profissional crítica, contrapondo a uma metodologia tradicional pautada apenas na transmissão de conteúdos. Isso também pode ser encontrado nas pesquisas sobre o ensino da Matemática, como é apresentada por Oliveira e Malusá (2004):

O conhecimento da Matemática da forma pela qual é trabalhado, desenvolvido nas salas de aula, não é considerado como instrumento para a tomada da consciência crítica da realidade social, e nem fundamento para o real exercício da cidadania, à medida que sua mera transmissão reduzida a informações genéricas, abstratas, não contextualizadas, distantes da vida dos alunos, tendem a fortalecer a formação de indivíduos moldados, disciplinados e acomodados, incapazes de perceber a sua importância para o desenvolvimento da sociedade em sua totalidade (OLIVEIRA; MALUSÁ, 2004, p. 34).

Foi considerado por outro docente (sujeito 4), que essa disciplina instrumentaliza o futuro professor e o auxilia no tratamento de dados de pesquisa, considerando que o discente deva agir como um pesquisador, ao dizer: “É ainda, necessário o ensino da Matemática, principalmente no tocante a tratamento de dados de pesquisa”. Dessa maneira, ele precisa estar em constante processo de formação, observando e pesquisando sua própria prática e utilizando os saberes da disciplina da Metodologia da Matemática como suporte para essa vivência acadêmica, intrínseca à sua formação profissional. Essa atitude de aluno/pesquisador

precisa ser incentivada pelo docente universitário, mostrando a necessidade da pesquisa e a capacidade dos alunos para tal ação.

De acordo com Malusá e Montalvo (2005, p.259):

Professores são capazes de exercer a influência esclarecedora que induz à investigação e à reflexão, principalmente se assumem a tarefa de ir além do conteúdo teórico ou técnico que trabalham em suas disciplinas, tornando-se mais conscientes de seu papel de auxiliar na produção das transformações que nossa sociedade tanto necessita.

Outro aspecto importante a ser destacado sobre o processo de ensino e aprendizagem da Matemática, e que não apareceu nas respostas dos docentes, foi a importância da relação professor/aluno, bem como a dimensão afetivo-emocional como influenciadora tanto positiva quanto negativa para essa aprendizagem, dependendo de como ela ocorre. Nas respostas dos cinco docentes participantes, eles priorizaram como pode ser realizado o ensino para a formação e os recursos que subsidiaram essa aprendizagem.

Com isso, a relação professor/aluno não é priorizada, levando-se em consideração primeiramente o ensino, os conteúdos, materiais concretos e a formação, aspectos predominantes de um currículo. É preciso, também, considerar experiências pessoais de cada aluno para que, a partir delas, os docentes possam efetivamente proporcionar a construção de novos saberes. Sendo assim, Valquez (2010) reforça essa ideia:

No hay que olvidar que en el proceso de enseñanza-aprendizaje, hay tres elementos implicados: el profesor, el alumno y el currículo. El profesor debe ser el que adapte los contenidos, modifique las metodologías, motive a los alumnos, reflexione sobre su implicación y procure el rendimiento de todos, dentro de las posibilidades individuales de cada quién. (VALQUEZ, 2010, p. 30).

A importância da dimensão afetivo-emocional também é destacada por Malusá e Montalvo (2005) ao esclarecer que:

Se o indivíduo não tiver suas funções emocionais ativadas junto com as racionais, o aprendizado não acontece de forma plena, faltando-lhe componentes que ajustem os significados do cérebro. Daí as recentes práticas didáticas de situações simuladas, vivenciais e comunitárias, ou de interpretação personalizada, utilizando ainda alterações de humor e outras emoções para facilitar o entendimento, a memorização e a aplicação prática de conteúdos teóricos. (MALUSÁ; MONTALVO, 2005, p. 264).

Outra questão a ser ressaltada sobre concepções do ensino da Matemática no Curso de Pedagogia, que deveria ser destacada e que não surgiu nas respostas dos sujeitos, são as teorias de aprendizagem utilizadas ao longo da História da Educação. O sujeito 2 assim se posiciona: “Julgo que se trata de uma disciplina que visa formar os(as) acadêmicos(as) do Curso de Pedagogia para o ensino de Matemática na Educação Infantil e nos anos iniciais da Educação Básica. Trata-se de propiciar formação didático e metodológica para o ensino de Matemática.”

Assim, a formação com conteúdos e materiais diversos, didático-metodológicos, predomina nas concepções gerais dos docentes participantes. Mais uma vez, é vista a importância de um currículo, pautado nas questões conteudistas e metodológicas, mas sem especificar sobre as teorias de aprendizagem que estão subsidiando o ensino. Uma hipótese por isso ter ocorrido, pode ser devido ao fato de os sujeitos não considerarem a devida necessidade de fazer referência a esse aspecto específico no questionário, por não ser a ocasião para tal. Outra hipótese, é de que não esteja evidente qual teoria da aprendizagem é priorizada na docência do ensino superior.

É necessário que os futuros professores reconheçam as teorias para que possam optar por aquela que seja mais adequada às demandas dos alunos, da escola e de suas próprias convicções dos saberes a serem construídos. “De acordo com determinada teoria/proposta ou abordagem do processo-aprendizagem, privilegia-se um ou outro aspecto do fenômeno educacional” (MIZUKAMI, 1986, p. 1). Além disso, “as disciplinas pedagógicas dos cursos de Licenciatura, geralmente, possibilitam ao futuro professor contato com um corpo organizado de ideias que procura subsidiar e justificar a prática educativa” (MIZUKAMI, 1986, p. 4).

Diante do exposto, é indicado que, na disciplina Metodologia do Ensino da Matemática, no Curso de Pedagogia, esteja assegurada também a aprendizagem das diferentes teorias de ensino, para que os pedagogos possam utilizar as concepções que tais teorias priorizam como fundamentação de sua ação educativa, tais como a elaboração do currículo, metodologia adequada, a função do professor no processo educativo e o papel da escola e do aluno como parte do processo de ensino aprendizagem.

Embora não tenha sido mencionado nas respostas dos sujeitos esse aspecto, bem como o anteriormente citado sobre a dimensão afetiva, não se pode concluir que eles não sejam considerados relevantes pelos docentes participantes da pesquisa ou que não estejam garantidos no Plano de Ensino do curso em questão. Vale destacar que esses aspectos foram mencionados no presente texto, visto que são considerados relevantes pelos estudiosos da área da Educação.

Considerações finais

A docência universitária exerce funções primordiais na formação dos professores, nesse caso, no que diz respeito ao ensino da Matemática, levando por base os estudos teóricos e os instrumentos utilizados nesse trabalho. A importância do ensino da Matemática pelos docentes universitários do Curso de Pedagogia é visível e precisa estar sempre em contato com transformações, práticas pedagógicas significativas e recursos pertinentes a estas atuações.

Este trabalho pautou-se em um problema básico, para tentar apresentar algumas reflexões sobre a temática em questão: Quais são os saberes necessários que os alunos do Curso de Pedagogia precisam adquirir na sua formação para ensinar adequadamente Matemática na Educação Infantil e primeiros anos do Ensino Fundamental? Pensando nessa questão abordada no artigo, o ensino da Matemática precisa de práticas pedagógicas qualificadas que levem os alunos a pensar, a refletir e a construir saberes que influenciarão a atuação de futuros professores. Os conteúdos, os instrumentos utilizados, a ênfase na formação didática metodológica são características que devem estar presentes no ensino, pois será a base para uma atuação de qualidade.

Os docentes precisam estar atentos à relação professor/aluno, conhecendo a realidade de cada um para saber como atuar no ensino; como lidar com possíveis dificuldades e para mediar a construção dos conhecimentos. Nesse sentido, promover situações problematizadoras, compartilhar experiências e estabelecer diálogos sobre os assuntos das aulas são aspectos que influenciam no processo educativo.

Em relação às teorias de aprendizagem, destacam-se as abordagens de ensino, introduzidas por Mizukami (1986) e ao longo das evoluções aprimoradas por outros autores, como Rego (2010), Vygotsky (1978), Pavlov (1920), Skinner (1983), Rogers (1987), Freire (1987), Libâneo (1982).

As abordagens de ensino são identificadas como: tradicional, comportamentalista, cognitivista, humanista e sociocultural; em cada uma são apresentadas descrições, características e metodologias de ensino de formas diferentes, em que o trabalho do professor e o ensino-aprendizagem nessas abordagens são vistos a partir de concepções diferentes.

Pensando nessas abordagens, é importante que o docente universitário considere as teorias de aprendizagem para uma boa formação; as suas concepções e as práticas pedagógicas influenciarão a escolha de uma 'abordagem de ensino'. Esse processo da escolha e de direcionamento de uma teoria de

aprendizagem pode estabelecer relações diretas com o ensino, progresso em relação à aprendizagem e construção dos saberes, pois caminhará juntamente com o trabalho do professor, além de ser a base do trabalho desenvolvido por este.

É importante considerar as características das abordagens, pois cada uma representa práticas diferentes de ensinar e expressa sua importância no contexto educativo. Esse processo é significativo na formação dos futuros professores, pois mediará o processo de construção dos saberes e estes conhecerão as teorias de aprendizagem. E, ainda, é papel do docente estar envolvido em uma formação continuada para estar atualizado e proporcionar aos alunos práticas e métodos diferenciados enriquecendo o ensino.

Desta maneira, a atualização do docente poderá auxiliar nas dificuldades apontadas sobre o ensino, sendo uma delas a associação da formação didática e metodológica com o ensino dos conteúdos matemáticos para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

Os conteúdos, os instrumentos, a mediação, a didática e a metodologia devem estar atrelados para atender aos requisitos de capacitação na formação de futuros professores. Nesse sentido, muitos docentes da disciplina Metodologia do ensino da Matemática acreditam que a metodologia e a didática sejam os principais aspectos na formação do discente para esse caminho.

Para que as principais dificuldades sejam amenizadas, é preciso que tanto os docentes universitários como os futuros professores, estudantes do Curso de Pedagogia, estejam em constante formação, em processo de interação, bem como a comunhão e discussão entre a teoria e a prática, proporcionadas pelo saber do docente universitário e a atuação pedagógica escolar.

Referências

BERLINGHOFF, W. P.; GOUVÊA, F. Q. *A Matemática através dos tempos: um guia fácil e prático para professores e entusiastas*. Trad. Elza Gomide, Helena Castro. São Paulo: Edgard Blücher, 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CHARLOT, B. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

- CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciência humanas e sociais. Petrópolis: Vozes, 2006.
- D'AMBROSIO, B. S. Conteúdo e metodologia na formação de professores. In: FIORENTINI, D.; NACARATO, A. M. (Orgs.) *Cultura, formação e desenvolvimento profissional de professores que ensinam Matemática: investigando e teorizando a prática*. Campinas-SP: Musa; 2005.
- FIORENTINI, D. LORENZATO, S. *Investigação em Educação Matemática: percursos teóricos e metodológicos*. 2. ed. rev. – Campinas, SP: Autores Associados, 2007.
- GONÇALVES, T. O.; FIORENTINI, D. Formação e desenvolvimento profissional de docentes que formam matematicamente futuros professores. In: FIORENTINI, D.; NACARATO, A. M. (Orgs.) *Cultura, formação e desenvolvimento profissional de professores que ensinam Matemática: investigando e teorizando a prática*. São Paulo: Musa Editora; Campinas, SP, 2005.
- LANKSHEAR, C. KNOBEL, M. Pesquisa pedagógica: do projeto à implementação. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- LARROSA, J. *La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación*. Barcelona: Laertes, 1998.
- LIBÂNEO, J. C. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez, 2007.
- LUDKE, M. ANDRE, M. E. D. A. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- MALUSÁ, S. FELTRAN, R. C. F. *A prática da docência universitária*. São Paulo: Factash, 2003.
- MALUSÁ, S.; MONTALVO, M. R. Saberes contemporâneos e docência universitária. *Revista Educação e Filosofia* 19 n° 37 – jan/jun. 2005. p. 253-272.
- MALUSÁ, Silvana; SARAMAGO, Guilherme; SANTOS, Amanda Fernandes. Docência universitária em cursos de licenciaturas e não licenciaturas – pensando sua prática. *Ensino Em-Revista*, Uberlândia, v.17, n.2, p. 427-442, jul./dez.2010.
- MASETTO, Marcos T. (Org.) *Docência na universidade*. Campinas-SP: Papirus, 1998. (Coleção Práxis)
- MASETTO, M. T. *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Summus, 2003.
- MINAYO, M. C. S. (org). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 7.ed. Petrópolis: Vozes, 1997.
- MINAYO, M.C. de S. (Org.) *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 22. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

- MIZUKAMI, M. G. N. *Ensino: as abordagens em processo*. São Paulo: EPU, 1986.
- NACARATO, A. M.; MEGALI, 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, 2011.
- NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. Lisboa Portugal, Dom Quixote, 1995.
- OLIVEIRA, G. S. *Crenças de professores dos primeiros anos do Ensino Fundamental sobre a prática pedagógica em Matemática*. Tese (doutorado) Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009.
- OLIVEIRA, G. S. MALUSÁ, S. A Matemática no Ensino Fundamental - o que falam e o que praticam os professores. *Ensino em Re-Vista* 11(1) 27-42, jul. 02./jul. 03, 2004.
- SADOVSKY, P. *O ensino da Matemática hoje – enfoques, sentidos e desafios*. Trad. Antonio de Padua Danesi. São Paulo: Ática, 2007.
- SZYMANSKI, H. ALMEIDA, L. R. PRANDINI, R. C. A. R. *A entrevista na pesquisa em Educação: a prática reflexiva*. Brasília: Plano, 2002.
- TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em Educação*. São Paulo. Atlas, 2011.
- VALQUEZ, M.D.M. Mejorar las actitudes hacia las matemáticas: To improve the attitudes toward mathematics. *Revista Galego-portuguesa de Psicoloxía e Educación*. Vol. 18, (1), Ano 14, 2010, p.19-32.
- VASCONCELOS. M. L. Docência e Autoridade no Ensino Superior: uma Introdução ao Debate. In: *Ensinar e aprender no Ensino Superior*. 2.ed. São Paulo: Cortez. 2005.
- VEIGA, Ilma Passos A. *Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas*. Campinas: Papirus, 2008.
- VIEIRA, Flávia (org) et al. *Concepções de pedagogia universitária: um estudo na Universidade do Minho (relatório de investigação)*. Braga: Universidade do Minho, CIEd, 2002.

Sobre os autores

Silvana Malusá é Doutora em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), possui Pós-Doutorado em Educação / Formação de Professores, pela UCP -Universidade Católica de Petrópolis. É Professora Associada II da Universidade Federal de Uberlândia UFU/MG, atuante na Faculdade de Educação FAGED, no Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado Acadêmico) e no Programa de Pós-Graduação em Tecnologias, Comunicação e Educação (Mestrado Profissional).

Guilherme Saramago de Oliveira é Doutor em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). É professor adjunto da Universidade Federal de Uberlândia, onde desenvolve ações de ensino,

pesquisa e extensão, na Graduação e no Programa de Pós-Graduação Universidade Federal de Uberlândia - UFU / FAGED

Flávia Pimenta Carcanholo é graduada em Pedagogia pela Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP) e possui Especialização em Psicopedagogia pela Faculdade Católica de Uberlândia. É professora permanente de Educação Infantil da Escola de Educação Básica - UFU e mestranda em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

Joice Silva Marques Mundim possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia - UFU, com especialização em Docência na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, mestranda em educação pela Universidade Federal de Uberlândia - UFU, Departamento FAGED.

NOTAS:

ⁱ a) FERREIRA, Jociene Carla Bianchini. Docência universitária: elementos norteadores da prática pedagógica no curso de Jornalismo. Tese-Doutorado em Educação. Orientação, Prof^ªDr^ª Silvana Malusá, Universidade Federal de Uberlândia - UFU, Uberlândia/MG, 2013; b) SILVA, Marlucilena Pinheiro. DOCÊNCIA universitária no curso de enfermagem, formação profissional, processo de ensino-aprendizagem, saberes docentes e relações interpessoais, associados ao princípio da integralidade. Tese-Doutorado em Educação. Orientação, Prof^ªDr^ª Silvana Malusá, Universidade Federal de Uberlândia - UFU, Uberlândia/MG, 2013; c) SIMÕES, Helena Cristina Guimarães Queiroz. Docência Universitária: concepções de prática pedagógica do professor da educação jurídica. Tese-Doutorado em Educação. Orientação, Prof^ªDr^ª Silvana Malusá, Universidade Federal de Uberlândia - UFU, Uberlândia/MG, 2013; d) CALIXTO, Aldeci Cacique. Docência universitária: dimensões didáticas da prática pedagógica. Tese-Doutorado em Educação. Orientação, Prof^ªDr^ª Silvana Malusá, Universidade Federal de Uberlândia - UFU, Uberlândia/MG, 2012; e) BERNARDINO JUNIOR, Roberto. Docência Universitária: o cirurgião dentista no curso de Odontologia. Tese-Doutorado em Educação. Orientação, Prof^ªDr^ª Silvana Malusá, Universidade Federal de Uberlândia - UFU, Uberlândia/MG, 2011; f) SILVA, Náisa Afonso. Docência Universitária: o professor de Direito formado em Direito. Dissertação - Mestrado em Educação, Orientação, Prof^ªDr^ª Silvana Malusá, Universidade Federal de Uberlândia - UFU, Uberlândia/MG, 2011; g) ARANTES, Cristovão J. Formação humanística do estudante de direito: diretrizes curriculares e realidade. Dissertação - Mestrado em Educação. Orientação, Prof. Dr. José Augusto Dela Coleta, Centro Universitário do Triângulo - UNITRI, Uberlândia/MG, 2008; h) BELCHIOR, Patrícia de O. L. Docência universitária: o professor de educação física no curso de educação física. Dissertação - Mestrado em Educação. Orientação, Prof^ªDr^ª Silvana Malusá. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, UFU/MG Uberlândia/MG, 2007; i) ALENCAR, Eunice M. L. Soriano e FLEITH, Denise de Sousa. Inventário de práticas docentes que favorecem a criatividade no ensino superior. Psicologia: Reflexão e Crítica, vol 17, n. 1. Porto Alegre, 2004 / ISBN 0102-7972; j) MELO, Maria do Céu; SILVA, José Luis; GOMES, Álvaro e VIEIRA, Flávia. Concepções de pedagogia universitária - uma análise do questionário de avaliação do ensino ministrado na Universidade do Minho. Revista Portuguesa de Educação, 2000, 12(2), pp.125-156 - Universidade do Minho em Portugal/ ISBN 0871-9187.

Recebido em: 28/01/2014

Aceito em: 06/06/2014