

PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR EM LICENCIATURAS EM MATEMÁTICA DA REGIÃO SUDESTE: UMA ANÁLISE DE SEU ENTENDIMENTO E DE SUA ABORDAGEM A PARTIR DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DE 2015

PRACTICE AS A CURRICULAR COMPONENT IN PROSPECTIVE MATHEMATICS TEACHER EDUCATION IN THE SOUTHEAST OF BRAZIL: AN ANALYSIS OF ITS UNDERSTANDING AND APPROACH FROM THE 2015 NATIONAL CURRICULUM GUIDELINES

Ana Cristina Ferreira
Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP
anacf@ufop.edu.br

Flávia Cristina Figueiredo Coura
Universidade Federal de São João del Rei – UFSJ
flaviacoura@ufs.edu.br

Regina Helena de Oliveira Lino Franchi
Universidade Federal do ABC – UFABC
regina.franchi@ufabc.edu.br

Resumo

Este artigo busca desvelar como a Prática como Componente Curricular é entendida (explícita ou implicitamente) e abordada nos Projetos Pedagógicos de 31 cursos de Licenciatura em Matemática, oferecidos na modalidade presencial de universidades públicas situadas na região Sudeste, que contemplam a Resolução CNE/CP n.º 02 de 2015. Constrói-se a partir de documentos levantados no âmbito de um projeto nacional desenvolvido pelo GT7 da Sociedade Brasileira de Educação Matemática (Sbem). Os resultados evidenciam uma polissemia de significados atribuídos a essa componente curricular. Estes variam desde sua percepção como um conjunto de procedimentos pedagógicos e tecnológicos ou de instrumentalização para a atuação futura, passam por seu entendimento como limitado a reflexões sobre possíveis articulações entre teoria e prática na formação inicial e chegam à compreensão dessa componente como um espaço de problematização da escola e da sala de aula de Matemática da Escola Básica. Observa-se, no entanto, que, em todos os cursos analisados, existe, em maior ou menor medida, uma articulação entre a proposta de implementação da prática como componente curricular e aspectos da docência em Matemática.

Palavras-chave: formação de professores de Matemática, prática como componente curricular, racionalidade prática, racionalidade técnica.

Abstract

This article goals to unveil how the practice as a curricular component is understood (explicitly or implicitly) and addressed in the Pedagogical Projects of 31 Mathematics teacher education courses, offered in the classroom class modality of public universities located in the Southeast region of Brazil, which include the CNE/CP Resolution number 2 of 2015. We collected documents within the scope of a national project developed by the GT7 of the Brazilian Society of Mathematics Education (Sbem). The results show a variety of meanings attributed to this curricular component. These meanings change from its perception as a set of pedagogical and technological procedures. They are also instrumentalization for future action, going through its understanding as limited to reflections on possible articulations between theory and practice in initial training. We understand this component as a limited problematization of the school and the Mathematics classroom of the Basic School. One can observe that in all analyzed courses, there is a link between the proposed implementation of practice as a curricular component and aspects of Mathematics teaching.

Keywords: Mathematics teacher education, practice as a curricular component, practical rationality, technical rationality.

INTRODUÇÃO

Este artigo foi construído a partir de documentos levantados no âmbito do projeto *A formação inicial de professores que ensinam Matemática: a Licenciatura em Matemática no Brasil em 2019*, de abrangência nacional, desenvolvido pelo Grupo de Trabalho *Formação de professores que ensinam Matemática* (GT7), da Sociedade Brasileira de Educação Matemática (Sbem). Tal projeto¹ levantou, situou e analisou Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) e matrizes curriculares das Licenciaturas em Matemática (LM) que se desenvolveram no Brasil, no ano de 2019, cuja organização considerava as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação inicial de professores da Educação Básica expressa pela Resolução CNE/CP n.º 02/2015 (BRASIL,2015a).

Ainda que as DCN de 2015 tenham sido substituídas pela Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019 (ainda não implementada pela maioria dos cursos), entendemos que elas representam um momento histórico importante. Elas consolidam ideias iniciadas em 2001 (BRASIL, [2001a]) e avançam em diferentes aspectos, especialmente, ao propor uma formação inicial de professores articulada com a formação continuada. Além disso, também representam um momento de consolidação da Prática como Componente Curricular (PCC) nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC).

Neste artigo, buscamos compreender como a PCC é entendida (explícita ou

¹ Para saber mais, acesse o e-book *A Licenciatura em Matemática no Brasil em 2019: análises dos projetos dos cursos que se adequaram à Resolução CNE/CP 02/2015*. (ZAIDAN et al., 2021).

implicitamente) e abordada nos PPC de 31 cursos de Licenciatura em Matemática oferecidos na modalidade presencial por universidades públicas situadas na região Sudeste que pertencem ao *corpus* do referido projeto. Para isso, *a priori*, discutimos a noção de PCC em uma perspectiva temporal, situando seu surgimento e sua evolução por meio da legislação brasileira que normatiza os cursos de Licenciatura. Procuramos ainda relacionar essa noção com construtos como racionalidade técnica e racionalidade prática (DINIZ-PEREIRA, 2011; SCHÖN, 1983), conhecimento-para-prática e conhecimento-na-prática (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999). Finalmente, passamos a uma breve caracterização da PCC nos cursos em estudo e procedemos à análise destes, desvelando o entendimento dessa componente nos PPC e as possíveis articulações com a prática profissional.

PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR E CONCEPÇÕES DE APRENDIZAGEM DOCENTE ADJACENTES

Para discutir a noção de PCC recuperamos, brevemente, sua história, por meio de diferentes documentos curriculares (pareceres, diretrizes e resoluções) destinados à formação de professores no Brasil. A Lei n.º 9396/1996 estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e institui, em seu artigo 65, que a “formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas.” (BRASIL, 1996). Segundo Real (2012, p. 54),

É importante ressaltar que até 1996 os cursos de licenciatura tinham como componente curricular o estágio, que era identificado com a seguinte inscrição: “Prática de Ensino sob a forma de Estágio Supervisionado”. Diante desse cenário, de mudanças normativas, as instituições de educação superior passaram a ter dúvidas na interpretação do que seria a prática de ensino. Essa dúvida passa a ser exteriorizada nos discursos dos gestores institucionais e coordenadores de curso que, nos aspectos práticos, mantiveram a estrutura do modelo “aplicacionista”². Esse fato justifica-se, particularmente, ao se considerar a memória, a cultura das instituições e as práticas docentes (AZEVEDO, 1996). Nesse sentido, a prática de ensino continua concebida como uma forma de estágio supervisionado, tendo como única inovação a ampliação da carga horária para as 300 horas previstas na lei.

Essa dúvida motivou a Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação a aprovar o Parecer CNE/CES n.º 744/1997, com orientações para o cumprimento do artigo 65 da Lei n.º 9.394/96 no que se refere à prática de ensino:

² Real (2012) recorre a Tardif (2000, p. 18) para explicar que, no modelo aplicacionista do conhecimento, os alunos dos cursos de formação para o magistério passam certo número de anos a assistir a aulas baseadas em disciplinas e constituídas de conhecimentos proposicionais. Em seguida, ou durante essas aulas, eles estagiam para “aplicar” esses conhecimentos.

A prática de ensino constitui o espaço por excelência da vinculação entre formação teórica e início da vivência profissional, supervisionada pela instituição formadora.

A prática de ensino consiste, pois, em uma das oportunidades nas quais o estudante-docente se defronta com os problemas *concretos do processo de ensino-aprendizagem e da dinâmica própria do espaço escolar*. (BRASIL, [1997], p. 1, grifos nossos)

Embora tenha sido votado, esse parecer não foi homologado. E a proposta de resolução, com orientações gerais para a organização da prática de ensino de 300 horas previstas pela lei, não foi instituída, ainda que fizesse as seguintes orientações:

Art. 1º - A prática de ensino é definida como as *atividades desenvolvidas com alunos e professores na escola* ou em outros ambientes educativos em, no mínimo, 300 horas, sob acompanhamento e supervisão da instituição formadora [...];

Art. 2º - A prática de ensino deverá constituir o elemento articular entre formação teórica e prática pedagógica com vistas à reorganização do exercício docente em curso;

Art. 3º - A prática de ensino deverá concluir, além das *atividades de observação e regência de classe*, ações relativas a planejamento, análise e avaliação do processo pedagógico;

Art. 4º - A prática de ensino deverá envolver ainda as *diversas dimensões da dinâmica escolar: gestão, interação de professores, relacionamento escola/comunidade, relações com a família*. (BRASIL, [1997], p. 2, grifos nossos).

Ao definir a prática de ensino desse modo, além de demarcá-la como elemento articulador entre formação teórica e prática pedagógica, o Parecer CNE/CES n.º 744/1997 motiva uma compreensão desta como sinônimo de estágio supervisionado, especialmente por vincular sua realização ao desenvolvimento de atividades na escola, com professores, gestores, alunos e suas famílias. Essa compreensão é reforçada no Parecer CNE/CP n.º 115/1999, que trata das Diretrizes Gerais para os Institutos Superiores de Educação:

[...] é a prática de ensino *desenvolvida na escola*, como parte de sua formação profissional, que pode desvelar ao aluno docente problemas pedagógicos concretos, que precisam ser resolvidos no cotidiano do processo de ensino e aprendizagem desenvolvido no ensino fundamental. O seu enfrentamento objetivo, sob a supervisão da instituição formadora, estimulará o futuro professor a desenvolver *reflexão crítica sobre os conteúdos curriculares que ministra e sobre as teorias a que vem se expondo, ao mesmo tempo que suscitará redirecionamentos ou reorganização da atividade pedagógica que vem efetivando*. (BRASIL, [1999], p. 2, grifos nossos)

Tais documentos tratam da prática de ensino, instituída na Lei n.º 9396/1996, como espaço em que o futuro professor poderá refletir criticamente sobre a teoria a que foi exposto no curso de formação e reorganizar sua atividade pedagógica, leia-se, sua prática em sala de aula. Essa mobilização da teoria para enfrentar os problemas da prática, marca

da racionalidade técnica³, denota uma visão de aprendizagem docente que Cochran-Smithe Lytle (1999) chamam de *conhecimento-para-prática*, pois parte do pressuposto de que os pesquisadores universitários geram o conhecimento formal e as teorias *para* que os professores os usem para melhorar sua prática profissional. A prática de ensino passa a ser percebida como espaço de vinculação entre formação teórica e prática profissional, mediante a aplicação da teoria na prática, e é essencialmente realizada no âmbito do estágio supervisionado.

Contudo, segundo Real (2012, p. 54), “os documentos que dão origem ao processo de reforma na formação de professores passam a conceituar ‘prática’ como atividade distinta do estágio supervisionado.” Um exemplo disso é o documento *Referenciais para Formação de Professores* (BRASIL, 1999b, p. 109 *apud* REAL, 2021, p. 54), no qual se afirma que

o conhecimento e a análise de situações pedagógicas, tão necessários ao desenvolvimento de competências não precisam ficar restritos apenas aos estágios, como é mais usual. [...] esse contato com a prática real de sala de aula não depende apenas da observação direta: a prática contextualizada pode “vir” até à escola de formação por meio das tecnologias de informação – computador e vídeo –, de narrativas orais e escritas de professores, de produções dos alunos, de situações simuladas e estudos de casos.

Nesse cenário, a reforma da formação de professores em processo diferencia a prática de ensino e o estágio supervisionado. Isso se manifesta no Parecer CNE/CP n.º 9/2001 (BRASIL, [2001a]), quando aparece pela primeira vez na legislação educacional brasileira a expressão *Prática como Componente Curricular* (DINIZ-PEREIRA, 2011). Esse parecer, que fundamenta a Resolução CNE/CP n.º 01/2002, menciona a existência de uma concepção restrita de prática nos cursos de formação de professores, pois, neles, teoria e prática estão em dois polos situados, respectivamente, na sala de aula da Licenciatura e no estágio: “são ministrados cursos de teorias prescritivas e analíticas, deixando para os estágios o momento de colocar esses conhecimentos em prática.” (BRASIL, [2001a], p. 23). Dessa forma, criticar essa perspectiva implica “vê-la como uma *dimensão do conhecimento* que tanto está presente nos cursos de formação, nos momentos em que se

³ O modelo da racionalidade técnica, conforme Schön (1983), referenciado por Cochran-Smith e Lytle (1999, p. 263), “presume que os profissionais são solucionadores de problemas e que os problemas da prática profissional [...] podem ser resolvidos instrumentalmente através da aplicação de teorias e técnicas embasadas na pesquisa acadêmica.” Fiorentini e Crecci (2016) argumentam que a concepção de conhecimento-para-prática segue o modelo da racionalidade técnica.

trabalha na reflexão sobre a atividade profissional, como durante o estágio, nos momentos em que se exercita a atividade profissional.” (BRASIL, [2001a], p. 23, grifo nosso).

Conceber a PCC como uma dimensão do conhecimento envolve entendê-la como “tarefa para toda a equipe de formadores e não, apenas, para o ‘supervisor de estágio’” (BRASIL, [2001a], p. 23), denotando que se trata de trabalho para todas as unidades curriculares da Licenciatura, pois “a prática na matriz curricular dos cursos de formação não pode ficar reduzida a um espaço isolado, que a reduza ao estágio como algo fechado em si mesmo e desarticulado do restante do curso.” (BRASIL, [2001a], p. 57). Para tanto, segundo o parecer, a formação

deve prever situações didáticas em que os futuros professores coloquem em uso os conhecimentos que aprenderem, ao mesmo tempo em que possam mobilizar outros, de diferentes naturezas e oriundos de diferentes experiências, em diferentes tempos e espaços curriculares. (BRASIL, [2001a], p. 57)

Essas situações didáticas devem ocorrer:

- a) No interior das áreas ou disciplinas. Todas as disciplinas que constituem o currículo de formação e não apenas as disciplinas pedagógicas têm sua dimensão prática. É essa dimensão prática que deve estar sendo permanentemente trabalhada tanto na perspectiva da sua aplicação no mundo social e natural quanto na perspectiva da sua didática.
- b) Em tempo e espaço curricular específico, aqui chamado de coordenação da dimensão prática. As atividades deste espaço curricular de atuação coletiva e integrada dos formadores transcendem o estágio e têm como finalidade promover a articulação das diferentes práticas numa perspectiva interdisciplinar, com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão para compreender e atuar em situações contextualizadas, tais como o registro de observações realizadas e a resolução de situações-problema características do cotidiano profissional. [...]
- c) Nos estágios a serem feitos nas escolas de educação básica. O estágio obrigatório deve ser vivenciado ao longo de todo o curso de formação e com tempo suficiente para abordar as diferentes dimensões da atuação profissional. Deve acontecer desde o primeiro ano, reservando um período final para a docência compartilhada, sob a supervisão da escola de formação, preferencialmente na condição de assistente de professores experientes. (BRASIL, [2001a], p. 57-58)

Ao cunhar a expressão *Prática como Componente Curricular* no contexto educacional brasileiro, o Parecer CNE/CP n.º 9/2001 a diferencia do estágio supervisionado, mantendo ambos vinculados à prática de ensino. Inaugura também outra forma de conceber a articulação entre teoria e prática na formação de professores: destaca que a dimensão prática das Licenciaturas deve contemplar situações didáticas que coloquem em uso os conhecimentos que os futuros professores aprenderam (teoria) e, ao mesmo tempo, mobilizem outros conhecimentos de diferentes naturezas, oriundos de

distintas experiências. Esse movimento indica, mesmo de forma sutil, que a prática também é espaço de produção de conhecimento, marca da racionalidade prática⁴.

Nessa perspectiva, começa a tomar corpo nos documentos brasileiros uma concepção de aprendizagem docente próxima ao que Cochran-Smith e Lytle (1999) denominam conhecimento-*na*-prática, que, entre outras características, pressupõe que os saberes necessários para o exercício docente são aprendidos na prática. As autoras argumentam que essa visão do conhecimento profissional rompe com a racionalidade técnica ao presumir que os profissionais competentes representam e constroem problemas a partir da incerteza e da complexidade das situações práticas, bem como dão significado a essas situações ao conectá-las com conjunturas anteriores e com uma variedade de outras informações.

O Parecer CNE/CP n.º 28/2001, que fundamenta a Resolução CNE/CP n.º 02/2002 (BRASIL, 2002b), também trata da prática de ensino nos cursos de Licenciatura e menciona o artigo 65 da LDB como ponto de partida para justificar a ampliação da carga horária dedicada à PCC para 400 horas. O documento destaca uma “relação mais ampla entre teoria e prática” (BRASIL, [2001b], p. 9) como eixo para sustentar tal justificativa, explicitando a seguinte noção de prática:

A prática não é uma cópia da teoria e nem esta é um reflexo daquela. A prática é o próprio modo como as coisas vão sendo feitas cujo conteúdo é atravessado por uma teoria. Assim a realidade é um movimento constituído pela prática e pela teoria como momentos de um dever mais amplo, consistindo a prática no momento pelo qual se busca fazer algo, produzir alguma coisa e que a teoria procura conceituar, significar e com isto administrar o campo e o sentido desta atuação. (BRASIL, [2001b], p. 9)

Fundamentado na concepção de prática como uma dimensão do conhecimento (Parecer CNE/CP 9/2001), o Parecer CNE/CP n.º 28/2001, ao se referir à PCC, procura distinguir, “de um lado, a prática como componente curricular e, de outro, a prática de ensino e o estágio obrigatório definidos em lei.” (BRASIL, [2001b], p. 9). Argumenta que

⁴ Segundo Diniz-Pereira (2014, p. 38), a racionalidade prática congrega modelos de formação de professores que enfatizam a complexidade da profissão docente, a qual envolve conhecimento teórico e prático e é marcada pela incerteza e brevidade de suas ações. O autor recorre a Schön (1983) para argumentar que a vida rotineira do profissional depende de um conhecimento tácito denominado “conhecimento na ação” e que, em vez das dicotomias da racionalidade técnica, os profissionais são concebidos como aqueles que não separam o pensar do fazer.

a *prática como componente curricular* é, pois, uma prática que produz algo no âmbito do ensino. Sendo a prática um trabalho consciente cujas diretrizes se nutrem do Parecer 9/2001 ela terá que ser uma atividade tão flexível quanto outros pontos de apoio do processo formativo, a fim de dar conta dos múltiplos modos de ser da atividade acadêmico-científica. Assim, ela deve ser planejada quando da elaboração do projeto pedagógico e seu acontecer deve se dar desde o início da duração do processo formativo e se estender ao longo de todo o seu processo. Em articulação intrínseca com o estágio supervisionado e com as atividades de trabalho acadêmico, ela concorre conjuntamente para a formação da identidade do professor como educador. Esta correlação teoria e prática é um movimento contínuo entre saber e fazer na busca de significados na gestão, administração e resolução de situações próprias do ambiente da educação escolar. (BRASIL, [2001b], p. 9, grifos nossos)

O Parecer CNE/CP n.º 28/2001 afiança a relação entre teoria e prática presente no documento anterior, ou seja, sutilmente demarca a prática como espaço de produção de conhecimento e de aprendizagem docente. Nessa perspectiva, sinaliza novamente um alinhamento com a concepção de aprendizagem docente segundo a qual se produz conhecimento-*na*-prática (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999). Além disso, ao mencionar uma “articulação intrínseca com o estágio supervisionado” (BRASIL, [2001b], p. 9), o documento o diferencia da PCC, embora situe ambos como instâncias articuladas da formação da identidade do professor como educador, integradas à dimensão prática das Licenciaturas, no âmbito da prática de ensino. Tal dimensão, a partir da Resolução CNE/CP n.º 02/2002, passa a contar com 800 horas, igualmente divididas entre PCC e estágio. Como afirma Diniz-Pereira (2011, p. 205), naquele momento, “a principal intenção com a adoção dessa expressão foi esclarecer a diferença, na lei, entre prática de ensino e estágio curricular supervisionado, além de reforçar o princípio da articulação teoria e prática na formação de professores.”

Entretanto, os dois pareceres mencionados não foram suficientes para estabelecer uma definição e um estatuto próprio para a PCC, o que se confirma no Parecer CNE/CP n.º 15/2005, decorrente de solicitação de esclarecimento sobre as Resoluções CNE/CP n.º 1/2002 e n.º 2/2002. Nele, uma das perguntas era: “Qual a compreensão desse Conselho com relação à distinção entre prática como componente curricular e prática de ensino?” (BRASIL, [2015b], p. 1). A resposta assinala que

a prática como componente curricular é o conjunto de atividades formativas que proporcionam experiências de *aplicação de conhecimentos ou de desenvolvimento de procedimentos próprios ao exercício da docência*. Por meio destas atividades, são colocados em uso, no âmbito do ensino, os conhecimentos, as competências e as habilidades adquiridos nas diversas atividades formativas que compõem o currículo do curso. As atividades caracterizadas como prática como

componente curricular podem ser desenvolvidas como núcleo ou como parte de disciplinas ou de outras atividades formativas. Isto inclui as disciplinas de caráter prático relacionadas à formação pedagógica, mas não aquelas relacionadas aos fundamentos técnico-científicos correspondentes a uma determinada área do conhecimento. (BRASIL, [2015b], p. 3, grifo nosso)

Ao definir a PCC desse modo, esse parecer conjuga duas concepções de aprendizagem docente de Cochran-Smith e Lytle (1999), pois trata de atividades que proporcionam experiências de aplicação de conhecimentos — remetendo ao conhecimento-*para-a-prática* — ou de desenvolvimento de procedimentos próprios para o exercício da docência — denotando a prática como espaço de produção de conhecimento, traço do conhecimento-*na-prática*⁵.

O Parecer CNE/CP n.º 02/2015, que fundamenta a Resolução CNE/CP n.º 02/2015, retoma os pareceres publicados em 2001 para manter a distinção entre PCC e estágio, “resguardando a especificidade de cada um e sua necessária articulação.” (BRASIL, 2015a, p. 31). No que se refere à relação entre teoria e prática, preconiza que esta deve ser garantida ao longo do processo de formação, de modo efetivo e concomitante, com “*ambas* fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência.” (BRASIL, 2015a, p. 31, grifo nosso). Assim, descreve, de forma mais consistente que os pareceres anteriores, que a prática também é espaço de produção de conhecimento para a docência, aproximando-se um pouco mais da concepção de aprendizagem docente caracterizada por Cochran-Smith e Lytle (1999) como conhecimento-*na-prática*.

Os documentos considerados contemplam cerca de 20 anos de formação de professores no Brasil e demarcam a virada deste século como o momento em que se começa a delimitar a PCC como dimensão da prática que, embora seja independente do estágio, compõe com ele a prática de ensino. A PCC inaugura nos documentos curriculares orientadores da formação de professores no Brasil a presença – sutil, mas gradativamente mais forte – de uma concepção de aprendizagem docente segundo a qual a prática profissional também é espaço de produção de conhecimento.

De uma concepção na qual o professor deveria se apropriar de um conhecimento-*para-prática* – cumprindo a formação o papel de proporcionar ao docente a teoria e um

⁵ Em se tratando dos documentos curriculares aqui citados, o salto temporal de 2005 para 2015 deve-se à ausência de diretrizes oficiais que, sob nossa análise, contribuísem para compreender uma noção de PCC. Provavelmente, esse período serviu para a adequação dos cursos às DCN de 2002.

saber formal, gerados no nível universitário, para serem usados na prática, entendida como espaço de aplicação da teoria –, começa-se a transitar por uma concepção que considera que se produz conhecimento-*na*-prática. Essa coexistência revela ainda que a PCC é espaço de disputa de dois paradigmas da formação de professores: a racionalidade técnica e a racionalidade prática (DINIZ-PEREIRA, 2011).

METODOLOGIA E DESCRIÇÃO DO *CORPUS*

Neste texto, buscamos compreender como a PCC é entendida (explícita ou implicitamente) e abordada nos PPC. Com esse objetivo, realizamos um estudo exploratório em uma perspectiva qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994). A fonte direta de dados foram documentos – os PPC dos cursos –, que foram organizados de acordo com critérios estabelecidos e posteriormente analisados, permitindo caracterizar o presente estudo como uma pesquisa documental (SÁ-SILVA, ALMEIDA, GUINDANI, 2009). Selecionamos trechos dos projetos que mencionavam a PCC e, em alguns casos, as expressões prática e prática de ensino. Registramos ainda informações sobre ementas e bibliografias básicas das disciplinas que contemplavam essa componente. Em seguida, agrupamos os dados produzidos de modo a identificar: (a) o entendimento implícito e/ou explícito de PCC, (b) a articulação com a prática profissional, (c) em que componentes curriculares a carga horária de PCC é contemplada.

O *corpus* deste artigo é composto pelos PPC dos 31 cursos de LM⁶, presenciais, ofertados por universidades públicas (estaduais e federais) na região Sudeste, cujos PPC, na versão disponibilizada publicamente em 2019 nos *sites* das universidades, evidenciavam adequação à Resolução CNE/CP n.º 02/2015, como podemos ver na Tabela 1.

Tabela 1 – Carga horária de PCC e quantidade de componentes curriculares por curso

Estado	Organização administrativa	Universidade	Cidade	Carga horária total de PCC (em horas)	Número de componentes curriculares com carga horária de PCC	Carga horária de PCC em relação à carga horária total do curso (%)
Espírito Santo (ES)	Federal	Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes)	Alegre	405	6	12,6
			São Mateus	405	8	12,2
			Vitória	435	9	13,5

⁶ Os textos desses PPC estão disponíveis na íntegra no repositório criado no âmbito do projeto de pesquisa do GT7 mencionado neste texto. Acesso em: http://www.sbembrasil.org.br/files/repositorio_sbem2021.zip

Minas Gerais (MG)	Federal	Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)	Juiz de Fora	420	8	13
		Universidade Federal de Lavras (Ufla)	Lavras	646	15	19,6
		Universidade Federal de Ouro Preto (Ufop)	Ouro Preto	410	10	12,8
		Universidade Federal de São João Del-Rei (UFSJ)	São João Del-Rei	407	13	12,7
		Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM)	Uberaba	470	11	14,5
		Universidade Federal de Uberlândia (UFU)	Uberlândia	405	7	12,6
			Ituiutaba	435	5	12,6
		Universidade Federal de Viçosa (UFV)	Florestal	480	9	14,9
			Viçosa	420	9	13,1
		Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM)	Diamantina	405	9	12,6
		Universidade Federal de Alfenas (Unifal)	Alfenas	630	20	19,6
		Universidade Federal de Itajubá (Unifei)	Itajubá	427	8	13,1
		Estadual	Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG)	Carangola	405	9
	Divinópolis			405	8	11,3
	Ibirité			405	24	11,8
Passos	420			7	13,1	
Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes)	Montes Claros		400	17	12,5	
	São Francisco		400	17	12,5	
Rio de Janeiro (RJ)	Federal	Universidade Federal Fluminense (UFF)	Niterói	440	11	12,5
		Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio)	Rio de Janeiro	600	17	18,4

São Paulo (SP)	Federal	Universidade Federal do ABC (UFABC)	Santo André	408	15	12,7
		Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	São Carlos – int./not.	405	12	12,5
	Estadual	Universidade Estadual Paulista (Unesp)	Bauru	410	19	12,7
			São José do Rio Preto	470	21	14,6
		Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)	Campinas	465	14	14,5
		Universidade de São Paulo (USP)	São Carlos	405	13	12,5
			São Paulo	420	19	13

Fonte: Adaptado de Coura *et al.* (2021).

Observamos uma grande variação em relação à carga horária dedicada à PCC. Em um extremo, temos os cursos da Ufla, da Unifal e da Unirio, com mais de 600 horas, e os da UFTM e da UFV (Florestal) com 470 e 480 horas, respectivamente. Os demais variam entre 405 e 440 horas de PCC, sendo esses a maioria (23). Também verificamos diversidade no formato e no número de disciplinas que compõem a PCC nos cursos. Em alguns casos, a componente está distribuída em poucas matérias — por exemplo, UFU (Ituiutaba) com 5, Ufes (São Mateus) com 6 e UFU (Uberlândia) com 7. Em outros, pode chegar a 24 disciplinas — por exemplo, Unirio com 17, Unifal com 20, Unesp (São José do Rio Preto) com 21, e UEMG (Ibirité) com 24.

Todas as 31 LM do *corpus* cumprem a carga horária mínima de 400 horas estabelecida nas diretrizes de 2002 e de 2015, de diferentes modos, em distintas unidades curriculares. Procuramos mostrar isso na seção seguinte, dedicada à apresentação e análise dos resultados do estudo referentes ao entendimento de PCC e a seu desenvolvimento nos cursos.

Na análise documental, selecionamos trechos dos projetos que mencionam a PCC e, em alguns casos, as expressões prática e prática de ensino. Registramos ainda informações sobre ementas e bibliografias básicas das disciplinas que contemplam essa componente. Em seguida, agrupamos os dados produzidos de modo a identificar: (a) o entendimento implícito e/ou explícito de PCC; (b) a articulação com a prática profissional; (c) os componentes curriculares em que a carga horária de PCC é contemplada. Apresentamos a seguir uma breve descrição da PCC nos PPC, acompanhada da análise dos

dados.

A PCC NOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DO *CORPUS* EM ESTUDO

Corroborando as evidências de Coura *et al.* (2021), ao analisarmos a distribuição da PCC nos PPC das 31 LM consideradas neste estudo, observamos que, enquanto nas universidades federais essas horas estão alocadas, predominantemente, em componentes curriculares específicas para esse fim, nas universidades estaduais, “ela se encontra de modo mais frequente em uma combinação de componentes curriculares específicas e como parte de outras que contemplam estudos de outro tipo.” (s/p). Além disso, outro fator se destaca:

Em síntese, a carga horária dedicada à PCC é maior nas LM das Universidades Federais, sendo de 455 horas em média e se encontra mais pulverizada nos cursos oferecidos nas Estaduais, uma vez que, nessas IES, a PCC está presente em um número maior de componentes curriculares, 15 em média. Contudo, o percentual que essa carga horária ocupa nos cursos não varia muito, se compararmos Federais (14%) e Estaduais (13%). Identificamos que alguns cursos extrapolam essa tendência (UFLA, UNIFAL, UNIRIO) e dedicam 600 horas ou mais à PCC, o que representa algo próximo de 19% da carga horária total dessas LM. (COURA *et al.*, 2021)

Observamos ainda certa distinção entre as universidades federais e as estaduais quanto à forma como a PCC é proposta. Enquanto nas primeiras a presença dessa componente predomina em disciplinas ligadas ao fazer docente e aos conteúdos matemáticos da Educação Básica, nas últimas, inclui, “além dessas, algumas componentes curriculares da Matemática Acadêmica.” (COURA *et al.*, 2021). Contudo, o termo *Prática como Componente Curricular* aparece relativamente poucas vezes, na maioria dos PPC analisados. Em vários deles — por exemplo, nos da UFJF, da UFU (Uberlândia e Ituiutaba), da UFV (Viçosa) e da UFSJ —, aparece de quatro a seis vezes, incluindo a menção em títulos de seção e nomes de disciplinas. Em algumas universidades — como UEMG (Ibirité), UEMG (Carangola), UEMG (Divinópolis), UFABC, UFSCar, Unesp (Bauru), Unimontes (Montes Claros e São Francisco) —, entretanto, a situação é diferente. Nos PPC desses cursos, o termo é mencionado diversas vezes, e o espaço dedicado a sua definição e caracterização é bem mais amplo. Notamos ainda uma variedade de palavras associadas ou utilizadas como sinônimo de PCC: prática em ensino (UFJF), prática de ensino (Ufop, UNIRIO), prática de formação docente/prática de formação (UEMG de Ibirité, Divinópolis e Carangola, UEMG de Passos, Unimontes de Montes Claros e de São

Francisco).

A partir dessas considerações preliminares, discutimos possíveis articulações entre a PCC e a prática profissional docente. Tencionamos desvelar os entendimentos implícitos e explícitos de PCC nos PPC que compõem o *corpus* deste estudo.

Como a PCC se relaciona com a prática profissional docente?

Buscando compreender como a PCC é abordada na estrutura curricular dos cursos, objetivamos identificar espaços nos projetos pedagógicos nos quais essa componente curricular aparece articulada, de alguma maneira, à prática profissional. Em um primeiro momento, averiguamos as disciplinas que têm carga horária parcial ou totalmente dedicada à PCC e examinamos seus programas e/ou ementas com o intuito de encontrar — na descrição de conteúdos, metodologias ou bibliografia — referências ao ensino, à aprendizagem, à sala de aula, às orientações curriculares ou aos fazeres docentes. Procuramos ainda menções a essa articulação na descrição dos componentes curriculares de prática, na estrutura dos estágios supervisionados ou em projetos específicos planejados para o desenvolvimento no curso. Nos PPC analisados, em geral, encontramos referências ao ensino, à aprendizagem, à sala de aula, às orientações curriculares ou aos fazeres docentes em dois tipos de componentes curriculares: nas disciplinas relacionadas à matemática acadêmica⁷ e nas de cunho didático pedagógico. Nas primeiras, a menção à prática aparece na ementa após a descrição dos conteúdos matemáticos ou nos objetivos (ex. UFSJ⁸). Casos como estes sugerem ênfase na articulação com a prática nas atividades desenvolvidas no âmbito da disciplina. Em outros PPC encontramos horas de PCC vinculadas a componentes curriculares de matemática acadêmica, porém, computadas em

⁷ Usualmente, Cálculo, Álgebra Linear, Análise etc. são consideradas disciplinas de conteúdo específico, porém, embasadas em Moreira (2004), questionamos essa denominação. No contexto da formação de professores de Matemática, não podem ser consideradas conteúdos específicos da profissão. Usamos o termo matemática acadêmica para nos referir a “um conjunto de práticas e saberes associados à constituição de um corpo científico de conhecimentos, conforme produzido pelos matemáticos profissionais e reconhecido socialmente como tal” (MOREIRA e DAVID, 2013, p.45).

⁸ Ementa de Trigonometria: “Arcos e ângulos; trigonometria do triângulo retângulo e de um triângulo qualquer; [...] seu lugar no currículo de Matemática, em particular nos programas de Matemática dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, tendo em conta orientações curriculares nacionais e internacionais; dificuldades de aprendizagem nesses temas. [...] Objetivo: Apresentar ao aluno uma visão geral e aprofundada dos conhecimentos relacionados à trigonometria, fazendo com que o aluno adquira habilidades necessárias para o curso. Além disso, discutir sobre o ensino dos conteúdos dessa disciplina na Escola Básica” (PPC UFSJ, 2019, p.100).

separado (ex. USP de São Paulo⁹).

Nas componentes curriculares de cunho didático-pedagógico, as relações com a prática profissional podem ser evidenciadas na descrição de conteúdos e bibliografia (ex. *Práticas de Ensino de Matemática I*¹⁰ - UFABC), ou dos objetivos e metodologias (ex. *Bases Pedagógicas do Trabalho Escolar e Prática Docente*¹¹ - UEMG de Divinópolis). Em alguns casos, a carga horária é integralmente dedicada à PCC (ex. *Metodologia de Ensino da Matemática*, USP de São Paulo), e em outros, apenas parte da carga horária é dedicada à PCC (ex., *Metodologia e Prática do Ensino de Matemática na Educação Básica I*, UFSCar).

Identificamos relações entre as componentes curriculares de cunho didático-pedagógico com carga horária de PCC e o estágio supervisionado. Tais vínculos são evidenciados:

- por indicações no que diz respeito à matrícula (como a UFABC, que recomenda a matrícula nos estágios supervisionados concomitante com as *Práticas de Ensino de Matemática*, o que também acontece na Unirio ou na Unesp de São José do Rio Preto, que recomendam cursar os estágios supervisionados com as disciplinas *Teoria e Prática em Educação Matemática* e *Educação Matemática em Sala de Aula*);

⁹ “Prática como componente curricular [...]. Será cumprido no curso de Licenciatura do IME por meio de trabalhos que os alunos deverão realizar em várias das disciplinas obrigatórias de conteúdo específicos. O objetivo é propiciar aos alunos reflexão sobre o relacionamento de tópicos estudados nessas disciplinas com a prática pedagógica em sala de aula do Ensino Básico. Para tanto foram acrescidos créditos trabalho a seis disciplinas [...]. Os trabalhos correspondentes deverão ser computados na avaliação final das disciplinas.”(PPC USP-São Paulo, 2019, p. 6)

¹⁰ “Prática de Ensino de Matemática [...] **Ementa:** Abordagem dos processos de formação e de formalização dos conceitos aritméticos, geométricos, algébricos e estatísticos e das proposições matemáticas relacionadas pertinentes ao Ensino Fundamental, de forma exploratória e investigativa. Planejamento curricular, plano de aula, avaliação e análise de material didático, associados aos conteúdos abordados, tendo como referências as Diretrizes Curriculares Nacionais, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) [...] **Bibliografia Básica:** BORBA, M.C.; SILVA, R.S.R. e GADANIDIS, G. **Fases das Tecnologias Digitais em Educação Matemática: sala de aula e internet em movimento.** Belo Horizonte: Autêntica, 2014. [...] PONTE, J. P. BROCADO, J. OLIVEIRA, H. **Investigações Matemáticas na Sala de aula.** 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. (PPCUFABC, p. 71).

¹¹ “A disciplina Bases Pedagógicas do Trabalho Escolar e Prática Docente [...] se responsabiliza pelo processo de reflexão da realidade da prática educativa e sua complexidade nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica: processo vinculado à prática docente com enfoque na sala de aula da instituição formadora e outros espaços de formação, [...], confecção de material didático, elaboração e execução de Projetos Pedagógicos de Intervenção.” (PPC UEMG – Divinópolis, 2016, p.24)

- por meio de menção ao estágio na descrição das componentes curriculares (como a USP de São Paulo, que tem orientação de supervisão de prática nos estágios supervisionados na descrição da matéria *Metodologia do Ensino da Matemática*);
- pela alocação de componentes de estágio e de prática de formação em mesma unidade ou estrutura (como o Núcleo de Estudos Integradores da UEMG de Carangola).

Indícios de articulação com a prática profissional são percebidos também em projetos ou espaços específicos. Também encontramos indícios de articulação com a prática profissional em projetos ou espaços específicos. É o caso da UFVJM, que menciona o Laboratório de Ensino de Matemática (LEM), o Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores (LIFE) e o Parque da Ciência como espaços de apoio à PCC e aos Estágios Curriculares Supervisionados, nos quais são realizadas oficinas com alunos da Graduação e da Educação Básica. Também é o caso da UFU (Ituiutaba) com os Projetos Interdisciplinares (Prointer) e o Seminário Institucional das Licenciaturas (Seilic). Há ainda a relação com o Trabalho de Conclusão de Curso, como ocorre na UEMG de Ibirité e de Carangola, na Ufes de São Mateus e na UFSCar.

Como a PCC é entendida nos Projetos Pedagógicos dos cursos analisados?

Para definir a PCC, um número significativo de PPC reproduz, literalmente ou na forma de paráfrase, trechos da legislação nacional. Trata-se de um “conjunto de atividades formativas que proporciona experiências de aplicação do conhecimento ou do desenvolvimento de procedimentos próprios ao exercício da docência, e que leva o discente a conhecer a realidade escolar.” (UEMG de Ibirité, 2019, p. 87, grifos nossos)¹²

Assim como o PPC da UEMG de Ibirité, os da maioria dos cursos (Ufla, UEMG de Divinópolis e Carangola, UFTM, Unifei, UFSJ, UFF, UFABC, UFSCar, Unesp de São José do Rio Preto, Ufes de Vitória, Unimontes de Montes Claros e São Francisco, e Unifal de Alfenas), também fazem menção direta aos documentos que normatizam as Licenciaturas. Mostram, portanto, alinhamento às diretrizes para a formação de professores no Brasil.

¹² Bem próximo ao proposto pela UFF e pela UFABC.

Em alguns casos, é citada uma legislação específica da instituição (por exemplo, UFU de Uberlândia e UFTM). O PPC da UFU – Uberlândia (2018, p. 18), é orientado pela Resolução SEI 32/2017 do Conselho Universitário que “instituiu, no âmbito da dimensão prática, a existência do Projeto Interdisciplinar (PROINTER), que buscará desenvolver ao longo do curso de formação de professores, atividades teóricas práticas-extensão, assumindo, portanto, um caráter coletivo e interdisciplinar”. E, na UFTM, a PCC é normatizada por um regulamento interno, válido para todas as licenciaturas da instituição:

o Regulamento Geral das PCC, artigo 2º, determina que a PPC é compreendida [...] como um conjunto de atividades teórico práticas vivenciadas pelos alunos para formação da sua identidade profissional, sob orientação e acompanhamento docente. [...] tais atividades teórico-práticas podem ser ofertadas como parte de disciplinas existentes no curso ou em disciplinas criadas para este fim (UFTM PPC, 2019, p. 80).

De modo explícito ou implícito, todos os PPC apresentam seu entendimento acerca da PCC. Seguem alguns exemplos:

Nestas disciplinas há a *problematização do espaço escolar e da sala de aula de Matemática da Escola Básica*. Acompanhamento (observação, problematização e investigação) dos espaços escolares em seus diferentes aspectos e composições. Acompanhamento de atividades discentes. (UFJF, 2017, p. 15, grifos nossos)

conjunto de atividades que interrelacionam o conteúdo próprio das disciplinas de Matemática Escolar e metodologias de ensino com práticas planejadas e executadas pelo licenciando, sob a orientação do docente responsável pela disciplina. (UFLA, 2017, p. 45, grifos nossos)

procedimentos pedagógicos e tecnológicos que auxiliarão na compreensão e contextualização dos conhecimentos que constituem os componentes curriculares de formação do futuro professor [...] desenvolvidos por meio da observação e reflexão, visando a atuação em situações contextualizadas, com o registro das observações realizadas e a resolução de situações-problema. (UFV, 2018, p. 26, grifos nossos)

reflexões [...] sobre os processos de “como se ensina” e “como se aprende” Matemática, fornecendo-lhe subsídios para compreender o seu próprio processo de aprendizagem e para melhor enfrentar os desafios do seu futuro exercício profissional. (UFVJM, 2018, p. 18, grifos nossos)¹³

atividades extraclasse [...] em que os futuros professores coloquem em uso os conhecimentos que aprenderam ao mesmo tempo em que possam mobilizar outros, de diferentes naturezas e oriundos de diferentes experiências, em diferentes tempos e espaços curriculares...[...] dimensão do conhecimento, necessária à formação profissional, no que tange ao desenvolvimento da competência de análise e intervenção didática do professor (UEMG, 2019, p. 91-92, grifos nossos)

Todos esses excertos denotam entendimento da PCC como *locus* de articulação

¹³ O entendimento da PCC como, predominantemente, espaço de reflexão e articulação entre teoria e prática é expresso de modo implícito ou explícito em vários PPC, como: o da Unifal, os da USP de São Carlos e São Paulo, o da UFSCar e os da UFU de Uberlândia e de Ituiutaba.

entre teoria e prática, tal como preconizam as diretrizes nacionais de formação de professores. A forma como essa articulação é proposta é que difere sutilmente.

Observamos entendimentos de PCC em que teoria e prática se alimentam mutuamente: com a problematização *in loco* da realidade escolar e da realidade do ensino de Matemática na Escola Básica e, de forma paralela e contínua, com a realização de pesquisas em Educação Matemática (UFJF) ou em atividades nas quais os futuros professores coloquem em uso os conhecimentos aprendidos ao mesmo tempo em que mobilizam outros (UEMG de Passos). A prática é entendida como espaço de produção de conhecimento, e não somente de aplicação, denotando que a aprendizagem docente contempla os conhecimentos-*na*-prática (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999).

Assim como verificamos na análise dos documentos curriculares destinados à formação de professores no Brasil, trata-se de uma perspectiva emergente, porém minoritária, pois os demais excertos revelam um entendimento de PCC como espaço para colocar em uso — para aplicar — a teoria, o que inclui: metodologias de ensino (Ufla); instrumentalização da prática (Unesp de Bauru); métodos pedagógicos e tecnológicos (UFV), dentre outros. Desse modo, no entendimento de PPC que identificamos, prevalece a concepção de que o professor deve se apropriar de um conhecimento-*para*-prática.

Em suma, na maioria dos PPC analisados a PCC é entendida como espaço de apropriação de conhecimentos-*para-a*-prática e, em alguns casos, até de produção de conhecimento-*na*-prática, contudo, uma prática que não contempla outras dimensões da atuação docente além da ação de ensinar conteúdos matemáticos em sala de aula. Assim, embora conviva com a racionalidade prática, a racionalidade técnica permanece como paradigma dominante da prática como componente curricular nos projetos pedagógicos dos cursos analisados.

À TÍTULO DE SÍNTESE

Este estudo é um desdobramento de um projeto de pesquisa realizado em nível nacional que buscou situar e analisar os Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) e as matrizes curriculares das Licenciaturas em Matemática (LM) de universidades públicas (federais e estaduais) da região Sudeste que se desenvolvem no Brasil, no ano de 2019. Observamos a organização proposta em atendimento à Resolução CNE/CP n.º 02/2015.

Nos 31 cursos analisados, a PCC é contemplada tanto nas componentes curriculares com carga horária exclusivamente dedicada quanto nas de tempo parcialmente atribuído a ela, mais uma vez, de acordo com o que prevê a Resolução CNE-CP n.º 02/2015. Essas disciplinas têm ementas ligadas ao fazer docente e aos conteúdos matemáticos da Educação Básica; nas universidades federais e nas estaduais, permeia, além dessas, algumas da matemática acadêmica. A carga horária associada à PCC é a mais pulverizada entre as que analisamos, presente, em média, em 12 disciplinas por curso. Isso indica atendimento à necessidade de distribuir a PCC ao longo do processo formativo, prevista nas diretrizes de 2015 (Art. 13, §1º, Caput I), bem como pode expressar diversidade de concepções do que seja a PCC e de sua função na formação do professor de Matemática.

O entendimento da PCC, a forma como se materializa nas estruturas curriculares e a articulação com a prática profissional percebida nos PPC refletem o que identificamos nos documentos curriculares destinados à formação de professores no Brasil: predomínio da concepção segundo a qual a formação se dá por meio da aprendizagem de conhecimentos-*para*-prática, ainda que constatem alguns entendimentos de que a atuação profissional também é espaço de produção de conhecimentos-*na*-prática. Isso denota uma coexistência de dois paradigmas da formação de professores: racionalidade técnica e racionalidade prática, mesmo no âmbito da PCC.

Ainda que coexistam, essas duas racionalidades não se mostram articuladas. Pelo contrário: a PCC se revela espaço de disputa desses paradigmas da formação de professores. Talvez por isso, mesmo que decorridos vinte anos de sua institucionalização nos documentos que normatizam a formação de professores no Brasil, ela ainda permaneça como uma noção em construção. Nesse sentido, os resultados apresentados neste texto avançam ao demarcar o movimento de institucionalização da PCC nos documentos estudados e como os diferentes entendimentos se manifestam nos 31 cursos analisados.

REFERÊNCIAS

- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. *Parecer CNE/CES 744/97*. Orienta sobre o cumprimento do Artigo 65 da Lei n. 9.394/96. Brasília, DF: [1997]. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1997/pces744_97.pdf. Acesso em: 13 ago.2021.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1/2002, de 18 de fevereiro de 2002. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 31, 9 abr. 2002a.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 02/2002, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 9, 4 mar. 2002b.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 2/2015, de 02 de julho de 2015. 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. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 8-12, 2 jul. 2015a.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CP 115/99*. Diretrizes Gerais para os Institutos Superiores de Educação. Brasília, DF: CNE/MEC, [1999]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/p53.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2021.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CP 9/2001*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF: CNE/MEC, [2001a]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2021.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CP 28/2001*. Dá nova redação ao Parecer 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. Brasília, DF: CNE/MEC, [2001b]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>. Acesso em: 13 ago.2021.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CES 15/2005*. Solicitação de esclarecimento sobre as Resoluções CNE/CP nos 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, e 2/2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior. Brasília, DF: CNE/MEC, [2015b]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces0015_05.pdf. Acesso em: 13 ago. 2021.

_____. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, v. 134, n. 248, p. 27834-27841, 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Referenciais para formação de professores*. Brasília, DF: SEF/MEC, 1999.

COCHRAN-SMITH, M.; LYTLE, S. L. Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. *Review of Research in Education*, Washington, v. 24, p. 249-305, 1999.

COURA, F. C. F.; OLIVEIRA, A. T. C. C.; CRISTOVÃO, E. M.; ANDRADE, F.; MARCO, F. F.; FRANCHI, R. H. O. L. Panorama das Licenciaturas em Matemática em Universidades Federais e Estaduais da Região Sudeste: adequação à Resolução CNE/CP 02/2015. In: ZAIDAN, S.; FERREIRA, A. C.; DE PAULA, E. F.; SANTANA, F. C. M.; COURA, F. C. F.; PEREIRA, P. S.; STORMOWSKI, V. (org.). *A Licenciatura em*

Matemática no Brasil em 2019: análises dos projetos dos cursos que se adequaram à Resolução CNE/CP 02/2015. Brasília, DF: Sociedade Brasileira de Educação Matemática, 2021.

DINIZ-PEREIRA, J. E. A prática como componente curricular na formação de professores. *Educação*, Santa Maria, v. 36, n. 2, p. 203-218, maio/ago. 2011.

_____. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. *Perspec. Dial.: Rev. Educ. Soc.*, Naviraí, v. 1, n. 1, p. 34-42, jan./jun. 2014.

FIorentini, D.; CRECCI, V. A. Interloquções com Marilyn Cochran-Smith sobre aprendizagem e pesquisa do professor em comunidades investigativas. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 65, p. 505-524, jun. 2016.

REAL, G. C. M. A prática como componente curricular: o que isso significa na prática?

Educação e Fronteiras On-Line, Dourados, v. 2, n.5, p. 48-62, maio/ago. 2012.

SÁ-SILVA, J. R., ALMEIDA, C. D. de, GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História e Ciências Sociais*, ano I, n. I. 2009.

SCHÖN, D. *The reflective practitioner*. New York: Basic Books, 1983.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro: Campinas, n. 13, p. 5-24, jan./fev./mar./abr. 2000.

ZAIDAN, S.; FERREIRA, A. C.; DE PAULA, E. F.; SANTANA, F. C. M.; COURA, F. C. F.; PEREIRA, P. S.; STORMOWSKI, V. (org.). *A Licenciatura em Matemática no Brasil em 2019: análises dos projetos dos cursos que se adequaram à Resolução CNE/CP 02/2015*. Brasília, DF: Sociedade Brasileira de Educação Matemática, 2021.

**Submetido em 01 de junho de 2021.
Aprovado em 27 de setembro de 2021.**