

A PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR: ALGUMAS DISCUSSÕES

Practice as a curricular component: some discussions

Anemari Roesler Luersen Vieira Lopes

Isabel Koltermann Battisti

Resumo

A formação de profissionais do magistério da Educação Básica tem sido pauta de vários movimentos, nos quais foram sendo considerados diferentes concepções, estudos e pesquisas, bem como marcos legais. Desses, destaca-se o tema relacionado à Prática como Componente Curricular (PCC) nos cursos de licenciatura em Matemática, cuja valorização expressa-se em diferentes aspectos, em especial na carga horária, que deve contemplar espaços de reflexão durante toda a formação docente. Nesse contexto, o objetivo desta produção é relatar, problematizar e analisar aspectos relacionados à PCC evidenciados no âmbito VI FPEMat-RS. A partir dos debates realizados, é possível indicar que, passadas quase duas décadas das primeiras proposições da PCC, muitos avanços foram alcançados, mas ainda há um longo caminho a ser trilhado na perspectiva de compreender a relevância e efetivar a prática como fundamento da organização curricular nos cursos de formação inicial de professores que ensinam matemática.

Palavras-chave: Documentos normativos dos cursos de formação de professores; Formação inicial do professor; Professor que ensina Matemática.

Abstract

The training of professionals in the teaching of Basic Education has been the subject of several movements, in which different conceptions, studies, and researches have been considered, as well as legal frameworks. Among them, the theme related to the Practice as a Curricular Component – PCC, in undergraduate courses in Mathematics, stands out, whose valorization is expressed in different aspects, especially in the workload that should include spaces for reflection during the entire teacher training. In such a context, this study aims to

report, discuss, and analyze aspects related to the PCC evidenced at the VI FPEMat-RS (4th Regional Forum of Initial Training for Teachers who Teach Mathematics – State of Rio Grande do Sul) scope. From the discussions, it is possible to indicate that almost two decades after the first proposals of the PCC many advances have been achieved. However, there is still a long journey to the perspective of understanding the relevance and implementing the practice as the basis of the curricular organization of the courses for initial training of teachers who teach mathematics.

Keywords: Normative documents for teacher training courses; Initial teacher training; Teacher who teaches mathematics.

Introdução: quase 20 anos de proposição da Prática como Componente Curricular

A formação de profissionais do magistério da Educação Básica, que abrange inclusive questões e proposições referentes à valorização desses profissionais, tem sido, há mais de uma década, pauta de vários movimentos e discussões. De acordo com Dourado (2015, p. 300), na esfera do Conselho Nacional de Educação (CNE), “[...] houve movimentação em direção à busca de maior organicidade para a formação de profissionais do magistério da Educação Básica, incluindo a rediscussão das Diretrizes e outros instrumentos normativos acerca da formação inicial e continuada”. Nesse contexto, foram sendo consideradas diferentes concepções, estudos e pesquisas, assim como marcos legais, com destaque para a Constituição Federal, para a Lei de Diretrizes e Bases, para o Plano Nacional de Educação e para as deliberações

das Conferências Nacionais de Educação (CONAE).

Nesses movimentos, principalmente a partir das deliberações das Conferências Nacionais de Educação, destacam-se, para além da articulação do Sistema Nacional de Educação, as políticas, a valorização dos profissionais da educação e o reafirmar de uma base comum nacional para a formação inicial e continuada com

[...] concepção de formação pautada tanto pelo desenvolvimento de sólida formação teórica e interdisciplinar em educação de crianças, adolescentes, jovens e adultos(as) e nas áreas específicas de conhecimento científico quanto pela unidade entre teoria e prática e pela centralidade do trabalho como princípio educativo na formação profissional, como também pelo entendimento de que a pesquisa se constitui em princípio cognitivo e formativo e, portanto, eixo nucleador dessa formação (DOURADO, 2015, p. 3001).

O Plano Nacional de Educação inaugurou, segundo Dourado (2015), uma nova fase para as políticas educacionais brasileiras, pois apresenta metas e estratégias que devem ser consideradas na educação em geral e na educação superior em particular, e, portanto, que constituem-se como base para a formação inicial e continuada dos profissionais da educação. Considerando as disputas de concepções, dinâmicas, políticas e currículos envolvidos na criação do PNE, de suas metas e estratégias, assim como as diretrizes conjuntas para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da Educação Básica, as políticas voltadas para maior organicidade dessa formação e as deliberações da CONAE (2010 e 2014), são aprovadas, em 2015, 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 (BRASIL, 2015). Esse documento define “[...] princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos

programas e cursos de formação, bem como no planejamento, nos processos de avaliação e de regulação das instituições de educação que as ofertam” (BRASIL, 2015, p. 2-3). Assim, contempla:

- I - sólida formação teórica e interdisciplinar dos profissionais;
- II - a inserção dos estudantes de licenciatura nas instituições de educação básica da rede pública de ensino, espaço privilegiado da práxis docente;
- III - o contexto educacional da região onde será desenvolvido;
- IV - as atividades de socialização e a avaliação de seus impactos nesses contextos;
- V - a ampliação e o aperfeiçoamento do uso da Língua Portuguesa e da capacidade comunicativa, oral e escrita, como elementos fundamentais da formação dos professores, e da aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (Libras);
- VI - as questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade (BRASIL, 2015, p. 5).

A educação como processo emancipatório e permanente, a articulação entre teoria e prática, que conduz à práxis educativa, e o reconhecimento da especificidade do trabalho docente, tendo em vista a realidade das instituições educativas da Educação Básica e da profissão, devem viabilizar uma formação de profissionais do magistério que conduz o(a) egresso(a):

- I - à integração e interdisciplinaridade curricular, dando significado e relevância aos conhecimentos e vivência da realidade social e cultural, consoantes às exigências da educação básica e da educação superior para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho;
- II - à construção do conhecimento, valorizando a pesquisa e a extensão como princípios pedagógicos essenciais ao exercício e aprimoramento do profissional do magistério e ao aperfeiçoamento da prática educativa;

III - ao acesso às fontes nacionais e internacionais de pesquisa, ao material de apoio pedagógico de qualidade, ao tempo de estudo e produção acadêmica-profissional, viabilizando os programas de fomento à pesquisa sobre a educação básica;

IV - às dinâmicas pedagógicas que contribuam para o exercício profissional e o desenvolvimento do profissional do magistério por meio de visão ampla do processo formativo, seus diferentes ritmos, tempos e espaços, em face das dimensões psicossociais, histórico-culturais, afetivas, relacionais e interativas que permeiam a ação pedagógica, possibilitando as condições para o exercício do pensamento crítico, a resolução de problemas, o trabalho coletivo e interdisciplinar, a criatividade, a inovação, a liderança e a autonomia;

V - à elaboração de processos de formação do docente em consonância com as mudanças educacionais e sociais, acompanhando as transformações gnosiológicas e epistemológicas do conhecimento;

VI - ao uso competente das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para o aprimoramento da prática pedagógica e a ampliação da formação cultural dos(das) professores(as) e estudantes;

VII - à promoção de espaços para a reflexão crítica sobre as diferentes linguagens e seus processos de construção, disseminação e uso, incorporando-os ao processo pedagógico, com a intenção de possibilitar o desenvolvimento da criticidade e da criatividade;

VIII - à consolidação da educação inclusiva através do respeito às diferenças, reconhecendo e valorizando a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras;

IX - à aprendizagem e ao desenvolvimento de todos(as) os(as) estudantes durante o percurso educacional por meio de currículo e atualização da prática docente que favoreçam a formação e estimulem o aprimoramento pedagógico das instituições (BRASIL, 2015, p. 6).

A partir dessas prerrogativas, considerando-se a complexidade e multirreferencialidade dos estudos que as

englobam, os cursos de formação inicial de professores para a Educação Básica em nível superior, em cursos de licenciatura, terão, de acordo com as Diretrizes Curriculares (BRASIL, 2015), no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico. Dessas, 400 (quatrocentas) horas são de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo; 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado; pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas; e 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes.

A partir da homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), os currículos dos cursos da formação de professores devem considerar esse documento como referência e propor as devidas adequações. Para tanto, o Ministério da Educação (MEC), por meio da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019), define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), a qual deve ser implementada em todas as modalidades dos cursos e programas destinados à formação docente. O referido documento pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC, bem como das competências específicas relacionadas a três dimensões fundamentais que, de modo interdependente e sem hierarquia, se integram e se complementam na ação docente, quais sejam: conhecimento profissional; prática profissional; e engajamento profissional.

É neste contexto, de proposições e reformulações curriculares, que trazemos à tona a discussão sobre a Prática como Componente Curricular. As orientações mais recentes (BRASIL, 2015; 2019) expressam uma atenção especial à prática, pois, historicamente, vem se discutindo essa dimensão como componente curricular nos cursos de formação de professores, os quais consideram a dissociação entre teoria e prática. Contudo, essa preocupação não é nova. Em especial, a partir dos anos de 1980,

o olhar para essa relação no contexto da formação de professores intensifica-se por meio de discussões no cenário internacional, impulsionadas pelas ideias de diversos autores como Donald Shön, Gimeno Sacristán, Maurice Tardif, Antônio Nóvoa, e no cenário nacional, com autores como Selma Garrido Pimenta, Mário Osório Marques e Dario Fiorentini no campo da Educação Matemática. Tais autores apontam para uma visão de que existe uma intrínseca relação entre teoria e prática, contrapondo-se à ideia de que primeiro aprende-se a teoria para depois colocá-la em prática. Pereira e Mohr (2017) contribuem com essas discussões ao indicarem que

O primeiro documento que apresenta informações sobre a concepção ampliada de prática das DCNs, de 2002, é o Parecer CNE/CP nº 9, de 8 de maio de 2001. De acordo com esse parecer, até aquele momento os cursos de licenciatura eram constituídos por dois polos isolados entre si: as disciplinas ao longo do curso e as atividades de estágio supervisionado ao final da graduação. [...] De acordo com esse documento, até aquele momento na formação de professores, eram desenvolvidos cursos com uma visão aplicacionista das teorias e ativista das práticas, que deixavam para o estágio o momento de colocar os conhecimentos teóricos em prática (PEREIRA; MOHR, 2017, p. 27).

No contexto de efervescência de um movimento que considera uma forte e intrínseca relação entre teoria e prática, a Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002, apresenta a ideia de inserção da prática para além do Estágio Curricular Supervisionado e institui a carga horária mínima obrigatória para as licenciaturas, ao afirmar, em seu artigo 1º, que:

A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garante, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes

dimensões dos componentes comuns:

I – 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;

II – 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;

III – 1800 (mil e oitocentas horas) para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;

IV – 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico- científico-culturais (BRASIL, 2002, s/p).

A valorização da prática expressa-se claramente na carga horária, ocupando mais de um terço do mínimo de 2.800 horas destinadas à formação de professores, e na instituição da Prática como um dos componentes curriculares obrigatórios para formação nos cursos de licenciatura. Pereira e Mohr (2017), ao realizarem um estudo sobre os pareceres e resoluções que fornecem normativas e diretrizes sobre a Prática como Componente Curricular (PCC) a partir de 2002, concluem que tais documentos apresentam informações sobre a natureza e a função dessa prática e sobre os espaços em que pode ocorrer. Identificam, ainda, que a PCC: deve ocorrer durante toda a formação docente, não somente ao final do curso; deve estar presente tanto em disciplinas pedagógicas, quanto em disciplinas sobre conteúdos; pode ocorrer em espaços de reflexão, partindo-se da resolução de situações-problema do exercício docente, as quais podem ser formuladas por meio de livros, filmes, depoimentos e outras mídias, sem necessariamente o contato direto e *in loco* na escola.

As autoras ressaltam a visão errônea de compreender a prática como “necessidade de estar na escola e interagir diretamente com os alunos”, ou, ainda, de que é preciso “colocar a mão na massa” (PEREIRA; MOHR, 2017). Destacam que

[...] o substantivo “prática” que compõe a expressão PCC refere-se à ação ou trabalho docente e pedagógico. Assim, é necessário compreender que a atividade docente não acontece ou esgota-se apenas no contato com os alunos

ou na ministração de aulas. Ela vai muito além; e é essa reflexão/atividade/preparação longe dos alunos que possibilita o desempenho competente da ação docente quando em sala de aula (PEREIRA; MOHR, 2017, p. 34-35).

Nesse contexto, Pereira e Mohr (2017) indicam que a PCC deve estar planejada no Projeto Político Pedagógico do curso tendo como função propor possibilidades de reflexões coletivas e individuais sobre a situação de ensino-aprendizagem. E, apesar da legislação trazer alguns indicativos, não fornece exemplos ou menciona atividades específicas que poderiam ser realizadas, o que deve ficar a cargo da organização de cada curso. Nesse sentido, diferentes instituições têm concebido diferentes modos de inserir a PCC na organização curricular, os quais são orientados pelas concepções daqueles que são os responsáveis pela organização do curso (PEREIRA; MOHR, 2017).

Num esforço de superar a dicotomia entre teoria e prática, de ultrapassar o entendimento de que a sala de aula é o espaço no qual estuda-se a teoria e de que o estágio é o espaço reservado para a prática, a PCC passa a ser entendida como uma dimensão do conhecimento que se concretiza em um

[...] 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, 2005, p. 3).

Tal concepção de PCC refletiu-se nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (BRASIL, 2015) e na Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019, a qual Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), fortalecendo a identidade na formação dos licenciandos. Desse modo, a PCC aflui para uma formação que

[...] pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral (BRASIL, 2019, p. 2).

De acordo com Brasil (2019), todos os cursos em nível superior de licenciatura, destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, serão organizados em três grupos, com carga horária total de, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas, e devem considerar o desenvolvimento das competências profissionais explicitadas na BNC-Formação, instituída nos termos do Capítulo I desta Resolução:

Art. 11. A referida carga horária dos cursos de licenciatura deve ter a seguinte distribuição:

I - Grupo I: 800 (oitocentas) horas, para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais.

II - Grupo II: 1.600 (mil e seiscentas) horas, para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos.

III - Grupo III: 800 (oitocentas) horas, prática pedagógica, assim distribuídas:

a) 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora; e

b) 400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora (BRASIL, 2019, p. 6-7.)

No Grupo III, a carga horária de 800 (oitocentas) horas destinada à prática pedagógica, deve, desde o primeiro semestre do curso, estar intrinsecamente articulada com os estudos e com a prática que são previstos nos componentes curriculares. Devem ser distribuídas entre horas de estágio supervisionado (400 quatrocentas) em ambiente de ensino e aprendizagem, e de prática dos componentes curriculares (400 quatrocentas) realizadas ao longo do curso, entre os temas tratados nos Grupos I e II. Nesse sentido,

§ 1º O processo instaurador da prática pedagógica deve ser efetivado mediante o prévio ajuste formal entre a instituição formadora e a instituição associada ou conveniada, com preferência para as escolas e as instituições públicas.

§ 2º A prática pedagógica deve, obrigatoriamente, ser acompanhada por docente da instituição formadora e por 1 (um) professor experiente da escola onde o estudante a realiza, com vistas à união entre a teoria e a prática e entre a instituição formadora e o campo de atuação.

§ 3º A prática deve estar presente em todo o percurso formativo do licenciando, com a participação de toda a equipe docente da instituição formadora, devendo ser desenvolvida em uma progressão que, partindo da familiarização inicial com a atividade docente, conduza, de modo harmônico e coerente, ao estágio supervisionado, no qual a prática deverá ser engajada e incluir a mobilização, a integração e a aplicação do que foi aprendido no curso, bem como deve estar voltada para resolver os problemas

e as dificuldades vivenciadas nos anos anteriores de estudo e pesquisa.

§ 4º As práticas devem ser registradas em portfólio, que compile evidências das aprendizagens do licenciando requeridas para a docência, tais como planejamento, avaliação e conhecimento do conteúdo.

§ 5º As práticas mencionadas no parágrafo anterior consistem no planejamento de sequências didáticas, na aplicação de aulas, na aprendizagem dos educandos e nas devolutivas dadas pelo professor (BRASIL, 2019, p. 9).

Uma das finalidades da PCC na formação docente centra-se na construção de conhecimentos relacionados aos campos de atuação profissional. Essa constituição ocorre por meio de distintas atividades formativas que articulam, de forma integrada, teoria e prática à formação pedagógica dos acadêmicos, inserindo-os, assim, na realidade social e profissional. Torres, Silvério e Maestrelli (2017) contribuem com essas discussões ao afirmarem que

A PCC é uma prática que deve produzir algo no âmbito do ensino e pode ser entendida como uma ferramenta para a problematização e a teorização de questões pertinentes ao campo da educação e à área de ensino, oriundas do contato direto e/ou indireto com o espaço escolar e educacional e com o espaço das vivências e experiências acadêmicas ou profissionalizantes; e ainda como uma possibilidade para viabilizar a integração entre os diferentes aportes teóricos que compõem a investigação científica e os campos de conhecimento em educação e ensino (p. 217).

Os autores apresentam elementos da PCC no âmbito teórico e prático, o que possibilita várias problematizações capazes de tornar as experiências mais reflexivas (TORRES; SILVÉRIO; MAESTRELLI, 2017). É nessa perspectiva que esta produção se coloca, posto que se faz no sentido de problematizar aspectos, que podem auxiliar a pensar a formação de professores que ensinam matemática, relacionados à PCC.

Considerando a contextualização realizada sobre a PCC e principalmente sobre os elementos de documentos normativos dos cursos de formação de professores, salientamos a importância da discussão desse tema na formação do professor, em especial, na formação do professor que ensina matemática, para que esteja apto a construir coletivamente propostas situadas nos diversos contextos de formação inicial. Nesse sentido, junto a pesquisadores, professores e formadores de professores e estudantes em formação, no Grupo de Discussão 3 (GD3) – A Prática como Componente Curricular, do VI Fórum Regional de Formação Inicial de Professores que Ensinam Matemática - RS (VI FPEMat-RS), nos desafiamos a problematizar alguns aspectos relacionados à PCC. Não obstante, esta pesquisa tem como objetivo relatar, problematizar e analisar aspectos relacionados à PCC evidenciados no âmbito do VI FPEMat-RS.

Prática como Componente Curricular no VI FPEMat-RS: discussões e resultados

O VI FPEMat-RS, promovido pela Sociedade Brasileira de Educação Matemática - Regional RS, foi realizado nos dias 18 e 19 de novembro de 2020. Dessa forma, foi organizado em Grupos de Discussão (GD), de acordo com as questões gerais e específicas elencadas para o VII Fórum Nacional de Formação Inicial de Professores que Ensinam Matemática. Em um primeiro momento, nas reuniões por GD, foram debatidas temáticas específicas sobre a PCC, conforme proposta do Fórum Nacional. Como coordenadoras do grupo, desencadeamos a discussão a partir de levantamento prévio de pesquisas atuais sobre a temática do GD3 - Prática como Componente Curricular. Para tanto, foi considerada a problematização a partir de alguns tópicos, os quais envolveram: a incorporação das PCCs na carga horária dos cursos, a modalidade das atividades que compõe a referida carga horária, as parcerias entre instituições formadoras e instituições de Educação Básica, a articulação das PCCs com os demais componentes curriculares dos cursos, a(s) matemática(s) que permeia(m) a formação inicial de

professores para o ensino na Educação Básica, os desafios a serem superados para a efetivação das PCCs e o desenvolvimento das PCCs, no ano de 2020, frente às condições da pandemia decorrentes da Covid-19. As anotações produzidas no decorrer das reuniões foram organizadas na forma de síntese.

Na sequência, a partir das reuniões por GD, em plenária, foram apresentados e discutidos os resultados parciais dos GD e debatidas questões gerais alinhadas ao tema do evento. Ao final do evento foi construído um documento com as propostas do grupo de professores e pesquisadores do RS, de forma a contribuir e subsidiar as discussões do Fórum Nacional. As reuniões do GD3 contaram com 12 participantes (incluindo as coordenadoras), desses, seis atuam como professoras de ensino superior, sete são estudantes de pós-graduação – das quais quatro atuam como professoras da Educação Básica e uma atua como professora do Ensino Superior. Dos participantes, dez são licenciados em Matemática e dois em Pedagogia.

A primeira questão problematiza a incorporação das 400 horas de PCC, prescritas na resolução 02/2015 e 02/2019, nos projetos político-pedagógicos dos cursos de formação inicial de professores que ensinam matemática na Educação Básica. E, nesse contexto, questionou-se, ainda, como e em que medida a Prática como Componente Curricular tem discutido a matemática escolar. A partir dessa provocação, os participantes socializaram as formas de organização das PCCs dos seus cursos de Licenciatura em Matemática, Pedagogia e Educação Especial. Observou-se a existência de diferentes modos de organização na estrutura curricular: como disciplinas específicas de práticas; como disciplinas de conteúdos específicos, articulando-se com outra(s) disciplina(s) da matriz curricular; e distribuídas em diversas disciplinas ao longo do curso.

Quando distribuídas nas disciplinas, as PCC estão mais associadas às disciplinas relacionadas à Educação Matemática e não de conhecimento específico. Isso permite refletir sobre a importância de compreender a articulação da prática com o conhecimento matemático, pois, muitas vezes, os

professores formadores não conseguem identificar essa possibilidade.

Outro aspecto levantado pelos participantes relaciona-se ao fato do quanto a própria organização e estrutura do curso está entrelaçada a concepções daqueles que o organizam. Há de se concordar, assim como Gatti *et al.* (2019, p.180), que “[...] a análise de concepções e práticas na formação docente não pode ocorrer sem considerar o contexto social e histórico em que essas concepções e práticas foram produzidas, bem como as condições efetivas em que os professores desenvolvem seu trabalho”. Ou seja, as diferenças expressas na organização da PCC dos cursos podem, também, expressar as diferenças de concepções determinadas histórica e socialmente.

Além disso, foi considerado o distanciamento que ocorre entre as disciplinas específicas e as de cunho pedagógico. Esse distanciamento coincide com a diferença de distribuição das disciplinas, como salientam Gatti e Nunes (2009, p. 98-99) em um estudo sobre os cursos de licenciatura:

A análise dos dados das grades curriculares dos cursos de Matemática pesquisados mostra que a maioria das disciplinas obrigatórias oferecidas pelas IES concentra-se em duas categorias [...]: ‘Conhecimentos específicos da área’ e ‘Conhecimentos específicos para a docência’, 32,1% e 30% respectivamente. [...] Embora a proporção de disciplinas relativas a conhecimentos específicos da área e conhecimentos específicos para a docência se equilibrem melhor nas licenciaturas em Matemática do que nas outras licenciaturas estudadas (Letras e Ciências Biológicas), verifica-se que em termos de **número de horas** dedicadas a cada uma dessas categorias, há maior proporção de horas aula dedicadas às disciplinas relativas a conhecimentos especializados da área. Também observa-se menor proporção em número de horas para “conhecimentos específicos para a docência”, do que o número de disciplinas, e menor número de horas, proporcionalmente para Pesquisa e TCC.

Em relação às PCCs, foram problematizados, junto aos participantes do GD3, os modos como são organizadas as atividades que compõem a carga horária desses componentes nos cursos e como elas se relacionam com as demandas da matemática escolar. Destarte, uma das atividades recorrentes na fala dos participantes refere-se às oficinas. Entretanto, também foram salientados os seguintes métodos: entrevistas semiestruturada com os diferentes sujeitos da escola; monitorias; construção de materiais didáticos; produção de vídeos, principalmente no contexto de pandemia; estudo de documentos oficiais que estruturam a organização curricular; planejamento e desenvolvimento do planejamento no contexto escolar; atividades no laboratório de matemática; análise de livro didático; observação e acompanhamento de atividades desenvolvidas no contexto escolar (o que exige um olhar cuidadoso e encaminhamentos capazes de considerar esse contexto); análise de diferentes registros produzidos pelos alunos; e o estudo dos documentos institucionais que orientam e normatizam as ações da escola. Na fala dos participantes foi indicada a produção de dados para o Trabalho de Conclusão de Curso.

A diversidade nos modos de integralizar a carga horária das PCCs pode estar relacionada à forma como são compreendidas a partir dos documentos que as introduziram.

Mesmo não se tratando de um conceito ou dispositivo propriamente novo, tem se constatado, acerca da rubrica da PCC, que a discussão em diferentes espaços e instituições evidência, mesmo tanto tempo depois de ter entrado em cena nos currículos de licenciatura, um volume considerável de dúvidas e de questões, muitas vezes derivadas da forma como as instituições internalizaram ou resignificaram as posições exaradas nos Pareceres CNE/CP nº 9, de 8 de maio de 2001, CNE/CP nº 21, de 6 de agosto de 2001 e CNE/CP nº 28, de 2 de outubro de 2001 e as disposições contidas nas Resoluções CNE/CP

nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 e Resoluções CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002 (WIELEWICKI; KRAHE, 2017, p. 124).

As parcerias entre as instituições de formação, instituições de Educação Básica e outros espaços formativos formais e/ou não formais, tanto com relação ao planejamento quanto à condução das atividades das PCCs, foi outro aspecto problematizado junto aos participantes do GD3. Nesse contexto, foi ressaltada a importância de parcerias com instituições nas quais existem determinados vínculos por meio de: projetos de extensão e de pesquisa; programas como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e Residência Pedagógica; e estágios curriculares supervisionados.

As parcerias formais entre as instituições de ensino superior e as escolas de Educação Básica têm sido um dos aspectos considerados como potencializadores da formação de profissionais da educação, na medida em que possibilitam a aproximação com o campo de trabalho. Marco *et al.* (2018, p. 299) ressaltam que, ao adentrarmos no campo da formação de professores,

[...] nos deparamos com uma vasta literatura apontando para diferentes compreensões sobre o tema. A ampliação das investigações e das consequentes publicações tem contribuído com muitos e importantes resultados, um dos quais aparece como recorrente em vários trabalhos e se refere à importância do desenvolvimento de projetos que buscam a interação entre a Educação Básica e o Ensino Superior, mais precisamente, entre a escola da Educação Básica e os cursos de licenciaturas.

Apesar da existência de projetos, em especial aqueles com uma organização formal, também foi salientado que muitas das relações estabelecidas com as instituições, especificamente pelas práticas, se dão no âmbito informal. Os participantes do GD3 ressaltaram a atenção necessária aos encaminhamentos das práticas para observações no contexto escolar, no sentido de considerar os diferentes contextos e não apenas aspectos ou situações pontuais.

A articulação das PCCs com o estágio supervisionado e com os demais componentes curriculares dos cursos foi problematizada, especialmente por professores que atuam em um Instituto Federal, espaço onde tal aspecto se mostra explícito nos cursos de licenciatura em Matemática e confere um caráter transversal às práticas, no sentido de articular as disciplinas no semestre. As discussões estabelecidas sobre o tema possibilitam indicar, ainda, que tal articulação mostra-se, de forma mais evidente, mesmo que informal, nas diferentes ações de Estágio Curricular Supervisionado. Dessa forma, emergiu um desafio que marca uma discussão recorrente na área da Educação Matemática: a articulação das especificidades da área com as PCCs. Isso trouxe à tona o indicativo de que tal articulação depende muito do professor e de como ele se coloca nesse processo de integração.

A intrínseca relação entre a Prática como Componente Curricular e o Estágio Curricular Supervisionado perpassa pela compreensão do que é prática. Se por um lado vislumbramos possibilidades de interação (não fusão, uma vez que entendemos como distintas), por outro persiste a ideia de que o estágio é fundamentalmente o momento em que o licenciando coloca seus conhecimentos em prática, sem que, necessariamente, sua constituição esteja relacionada às PCCs.

Caso seja pensada a prática como elemento formativo, para além do enquadramento como ES ou PCC, entende-se que esta prática, em movimento de inserção no currículo, consiste em elemento contribuidor de uma formação mais ampla que se organiza na superação da dicotomia teoria/prática, podendo dessa forma, balizar uma formação calcada em uma racionalidade mais crítica e menos técnica. No entanto, ao ser separada nas normativas como ES[Estágio Supervisionado] e PCC[Prática como Componente Curricular], a prática distingue-se em situações curriculares e propostas de efetivações diversas sendo essa separação salientada, embora sem muita clareza, por pareceres, resoluções e diretrizes. Essa falta de entendimento em documentos,

inclusive em projetos pedagógicos, leva os licenciandos a uma concepção (SANTOS, MESQUITA, 2018, p. 499).

No decorrer das discussões, outro tema extremamente pertinente foi problematizado, o qual está relacionado à concepção de quais matemática(s) deve(m) permear a formação inicial de professores que se formam para ensinar matemática na Educação Básica, como também, que relações entre matemática escolar e a PCC devem ser mobilizadas na formação inicial. Ficou evidente a ideia de que tratativas da(s) matemática(s) no âmbito das instituições de ensino superior não podem ser feitas a partir de uma abordagem que se limita à revisão de conteúdos. Que tais tratativas precisam ser pensadas no âmbito pedagógico e abordadas de forma conceitual, considerando os modos de como o acadêmico aprende a matemática que vai ensinar, ou seja, com foco na aprendizagem desses sujeitos que vão ensinar matemática. As ações de ensino devem, portanto, ser capazes de promover, para além de uma aproximação, uma forte articulação da matemática que se aprende no curso de licenciatura com a matemática escolar.

Nesse âmbito, destacamos uma questão que emergiu das discussões e que, certamente, merece outros movimentos de pesquisa: como o formador ensina matemática para este sujeito que vai ensinar matemática? Essa questão marca, seguramente, um dos desafios a ser enfrentado por professores que ensinam matemática em cursos de formação de professores.

A partir deste ponto, foi lançada aos participantes uma questão que interroga acerca dos desafios ainda a serem superados para a efetivação das PCCs como unidade entre teoria e prática nos cursos de licenciatura que formam professores que ensinam matemática. Entre os desafios apontados pelos participantes, destacamos aquele que toma uma importância acentuada nesse processo formativo: o desafio de que todos os professores se percebam como formadores de professor. Foi indicada a importância de que professores dos cursos tenham formações que se aproximem da área

da licenciatura e que entendam que a prática deve estar articulada com teorias.

Outro aspecto colocado em discussão relaciona-se ao desenvolvimento da carga horária referente à PCC no ano de 2020, frente às condições da pandemia decorrentes da Covid-19. Participantes da reunião destacaram que as condições decorrentes da pandemia levaram a reflexões importantes, principalmente no que diz respeito às tecnologias digitais integradas/apreendidas na forma atual de ensino e aprendizagem. Várias questões foram levantadas: como a tecnologia digital reestruturou o contexto escolar e as relações estabelecidas entre professor, aluno e o saber? Quais vínculos podem ser estabelecidos neste contexto? Das discussões empreendidas, evidenciou-se o entendimento de que as intervenções foram sendo adequadas de acordo com a utilização dos recursos digitais e de proposições que puderam ser desenvolvidas neste contexto.

Considerações finais: um caminho a ser trilhado

A partir dos debates no âmbito VI FPEMat-RS, foi possível evidenciar que passadas quase duas décadas das primeiras proposições da PCC muitos avanços foram conquistados, mas, na perspectiva de compreender a relevância e efetivar a prática como fundamento da organização curricular dos cursos de formação inicial de professores que ensinam matemática, ainda há um longo caminho a ser trilhado.

Nas reflexões empreendidas, evidenciaram-se alguns aspectos, os quais, na forma de síntese, apresentamos a seguir. Existem diferentes modos de organização da PCC na estrutura curricular dos cursos, com uma forte relação das PCC com a Educação Matemática. Esses modos estão entrelaçados à forma como são compreendidas a partir dos documentos que as introduziram e das concepções daqueles que as organizam, o que elucida um distanciamento entre as disciplinas específicas e as de cunho pedagógico. Nesse contexto, ressaltou-se a importância de parcerias com instituições, por meio de projetos de extensão e pesquisa, de programas como PIBID, Residência Pedagógica e Estágios Curriculares

Supervisionados, além de ter sido ressaltado que as ações de ensino devem ser capazes de promover uma forte articulação da Matemática que se aprende nos cursos de licenciatura com a Matemática que é ensinada no contexto escolar, o que depende muito do professor e de como ele se coloca nessa organização educativa.

Tendo tudo isso em mente, para além de chegarmos a um ponto final desta caminhada em busca da qualificação da formação do futuro professor que ensinará matemática, colocamo-nos no movimento de reflexão:

- Quais os desafios que teremos que enfrentar com a curricularização da extensão em interação com as práticas educativas?

- Nas diferentes atividades práticas desenvolvidas nas escolas, os acadêmicos possuem/passarão a possuir um vínculo acadêmico formal de seguro, um termo de compromisso?

- Os professores dos cursos de licenciatura se percebem como formadores de professores?

Não obstante, se temos mais perguntas que respostas, também temos motivações para buscar encaminhamentos.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CES nº 15, 02 de fevereiro de 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: 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces015_05.pdf. Acessado em: 10 out. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior. Brasília, DF, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acessado em: 08 nov. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º 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. Brasília, DF, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=70431-res-cne-cp-002-03072015&Itemid=30192. Acesso em: 08 nov.2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica. Brasília, DF. 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 08 nov. 2020.

DOURADO, L. F. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr./jun., 2015.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. A. de; ALMEIDA, P. C. A. de. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

GATTI, B. A.; NUNES, M. M. R. (Orgs.). **Formação de Professores para o Ensino**

Fundamental: Estudo de Currículos das Licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas. São Paulo: FCC/DPE, 2009. Volume 29. (Coleção Textos FCC). Disponível em: http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/textos_fcc/arquivos/1463/arquivoAnexado.pdf. Acessado em: 28 nov. 2020.

MARCO, F. F. de; LOPES, A. R. L. Vieira; MOURA, M. O. de; SOUSA, M. do C. de. A constituição de um projeto formativo: implicações para o professor que ensina matemática. **Educação Unisinos**, v.22, n. 4, p. 298-306, out./dez. 2018.

PEREIRA, B.; MOHR, A. Origem e Contornos da Prática como Componente Curricular. *In*: MOHR, A.; WIELEWICKI, H. de G. (org.). **Prática como componente curricular: que novidade é essa 15 anos depois?** Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2017. p. 19-38.

SANTOS, A. J. S.; MESQUITA, N. A. A Prática como Componente Curricular e o Estágio Supervisionado na Concepção dos Licenciandos: Entre o Texto e o Contexto. **Rev. Virtual Quim**, v. 10, n. 3, p. 487-501, 2018.

TORRES, J. R.; SILVÉRIO, L. E. R.; MAESTRELLI, S. R. P. A Prática como Componente Curricular no curso de graduação de Ciências Biológicas da UFSC: um diagnóstico inicial. *In*: MOHR, A.; WIELEWICKI, H. de G.

(Org.). **Prática como componente curricular: que novidade é essa 15 anos depois?** Florianópolis: NUP/CED, 2017. p. 211-242.

WIELEWICKI, H. de G.; KRAHE, E. D. Prática como Componente Curricular: entre Teoria e Prática – modos de implementação. *In*: MOHR A.; WIELEWICKI, H. de G. (org.). **Prática como componente curricular: que novidade é essa 15 anos depois?** Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2017. p. 123-150.

Anemari Roesler Luersen Vieira Lopes: Doutora em Educação, professora da Universidade Federal de Santa Maria-UFSM, anemari.lope@gmail.com.

Isabel Koltermann Battisti: Doutora em Educação nas Ciências, professora da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ, isabel.battisti@unijui.edu.br.