




# A “PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR” NO CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA: OS DISCURSOS DE DOCENTES E DISCENTES

## La “Práctica Como Componente Curricular” En El Curso De Licenciatura En Matemáticas: Los Discursos Profesores Y Estudiantes

Francisco Jucivânio Félix de **SOUSA**  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), Maracanaú, Brasil  
jucivanio.felix@ifce.edu.br  
<https://orcid.org/0000-0002-0011-6690> 

José Claudio Del **PINO**  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, Brasil  
delpinojc@yahoo.com.br  
<https://orcid.org/0000-0002-8321-9774> 

A lista completa com informações dos autores está no final do artigo 

### RESUMO

O presente artigo objetiva refletir sobre a “Prática como Componente Curricular (PCC)” e a formação inicial de professores a partir das manifestações dos sujeitos investigados: docentes de um curso de Licenciatura em Matemática da rede federal de ensino no Ceará e os licenciandos em formação no referido curso. Para isso, buscou-se verificar a compreensão deste *corpus* sobre o processo de formação inicial docente dos professores de Matemática em sua relação com a PCC na matriz curricular das disciplinas ofertadas. Considerou-se, no campo teórico, a perspectiva das políticas educacionais vigentes no Brasil referente à formação de professores, bem como as pesquisas que abordam o processo de formação docente Shulman (1986, 1987), Tardif (2000, 2020), Nacarato (2013), Moreira (2012) e Imbernón (2013). Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, realizado por meio de uma investigação que se utiliza dos procedimentos da pesquisa bibliográfica e documental, aliadas a uma incursão no campo, com aplicação de questionário aos sujeitos envolvidos na pesquisa. Constata-se que a compreensão dos sujeitos investigados sobre o processo de entendimento e concepção da PCC mostrou-se genérica, apesar disso, possuíam a consciência da sua importância, o que reforça a necessidade de disponibilizar formações continuadas para romper as barreiras das disciplinas, tanto específicas de Matemática quanto as pedagógicas. Sinalizaram-se nos discursos de docentes e discentes evidências da necessidade de sair do campo teórico para a efetivação na prática, como também aproximar elementos do que seja ensinado na área pedagógica, Matemática pura e aplicada para a prática da profissão do professor de Matemática.

**Palavras-chave:** Formação De Professores De Matemática, Currículo, Identidade Docente

### RESUMEN

El presente artículo objetiva reflexionar sobre la “Práctica como Componente Curricular (PCC)” y la formación inicial de profesores a partir de las manifestaciones de los sujetos investigados: profesores de un curso de Licenciatura en Matemáticas de la red federal de enseñanza en Ceará y los estudiantes en formación en el referido curso. En este sentido, se buscó verificar la comprensión del *corpus* en estudio sobre el proceso de formación inicial docente de los profesores de Matemáticas en su relación con la PCC en la matriz curricular de las disciplinas ofertadas. Se consideró, en el campo teórico, la perspectiva de las políticas educacionales vigentes en Brasil referente a la formación de profesores, como también las investigaciones que abordan el proceso de formación docente, en conformidad con Shulman (1986, 1987), Tardif (2000, 2020), Nacarato (2013), Moreira (2012) e Imbernón (2013). Se trata de un estudio de abordaje cualitativa, realizado por medio de la investigación bibliográfica y de la documental, aliadas a una incursión en el campo, con

aplicaciones de cuestionarios a los sujetos involucrados en la investigación. Se Constató que la comprensión de los sujetos investigados sobre el proceso de entendimiento y concepción de la PCC se mostró genérica, a pesar de eso, poseían la consciencia de su importancia, lo que refuerza la necesidad de promover formaciones continuadas para romper las barreras de las disciplinas, tanto específicas de Matemáticas cuanto las pedagógicas. Fueron marcados en los discursos de profesores y estudiantes evidencias de la necesidad de salir del campo teórico para llevándolo a la práctica, como también aproximar los elementos de lo que se enseña en el área pedagógico, Matemáticas pura y aplicada para la práctica de la profesión del profesor de Matemáticas.

**Palabras-clave:** Formación De Profesores De Matemáticas, Currículo, Identidad Docente

## 1 INTRODUÇÃO

O presente artigo expõe parte dos resultados de uma pesquisa de doutorado que foi realizada com docentes e licenciandos que integravam o curso de Licenciatura em Matemática, sujeitos que tiveram participação nas disciplinas que concentram uma parte da sua carga horária para a prática como componente curricular (PCC) na matriz curricular do curso investigado. A PCC possui o objetivo de estabelecer um processo formativo apoiado na abordagem de ensino prático reflexivo, na perspectiva de auxiliar e desenvolver práticas ligadas ao futuro professor de Matemática na educação básica.

O fazer docente perpassa situações que vão além dos conhecimentos específicos da disciplina, os professores são exigidos a refletirem sobre o saber fazer, saber o que fazer, nas situações que possam acontecer no processo de ensino e aprendizagem, durante as aulas. Por isso, questiona-se: Como se deve preparar professores para a atuação no ensino básico? Que práticas devem se relacionar aos conhecimentos teóricos e pedagógicos dos docentes? A prática como componente curricular vivenciada na universidade vem auxiliando essa formação inicial do professor de Matemática?

Nas atuais políticas educacionais, percebem-se diretrizes que indicam que o processo de formação docente priorize uma efetiva relação entre teoria e prática. A partir das Resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE) da Câmara Plena, nº 01 e nº 02, de fevereiro de 2002, que normatizam os currículos de formação docente, orienta-se para que a prática seja interligada com a teoria, desde os primeiros semestres do curso, e aconteçam ao longo da formação, junto aos componentes curriculares. Orientações que permanecem mesmo após diversas modificações nas portarias publicadas posteriormente pelo CNE, a Resolução CNE/CP nº 2/2015 (Brasil, 2015) e Parecer CNE/CP nº 2/2019 (Brasil, 2019).

Shulman (1986,1987), Tardif (2000, 2020), Nacarato (2013), Moreira (2012) defendem a importância do conhecimento para o desenvolvimento profissional do

professor, além de se apropriarem de suas identidades docentes. Os pesquisadores propõem refletir sobre as questões teóricas e os elementos dos aspectos práticos que a docência possibilita, por isso, na formação inicial deve-se refletir sobre as práticas docentes – as vivências como estudantes ou como profissionais do ensino.

A construção dos conhecimentos dos alunos, licenciandos em Matemática, será adquirida proporcionada pelos conhecimentos que os docentes irão utilizar para ensinar, que por sua vez são respaldados em decisões a partir das experiências e na reflexão sobre tal experiência. Fiorentini (2000) identifica essa construção como uma contínua transformação para os futuros professores, em que se interligam o professor, a prática e seus saberes.

Compreende-se que essas possibilidades dialogam com os diversos aspectos sociais, culturais, experiências e vivências desses sujeitos, associados aos aspectos de ressignificar os processos de aprendizagem. Conforme Fiorentini & Crecci (2016, p. 78), “[...] tão importante quanto conhecer bons modelos de práticas de ensino de Matemática (envolvendo resolução de problemas ou explorações e investigações matemáticas, por exemplo), é desnaturalizar e desconstruir práticas vigentes [...]”.

O objetivo deste artigo é proporcionar uma reflexão sobre o processo de formação inicial docente em um curso de Licenciatura em Matemática sob a perspectiva dos professores e alunos que vivenciaram a prática nas disciplinas do curso investigado. Para isso, buscou-se analisar a compreensão desses sujeitos e comparar os dados examinados sobre o processo de formação inicial do professor de Matemática, a partir da PCC presente nas disciplinas do curso.

Apresentam-se as discussões acerca do processo de formação docente dos professores no Brasil e o desenvolvimento e constituição da PCC nas matrizes curriculares. Segue-se com a apresentação da metodologia na investigação e a análise e a discussão, visando explorar as compreensões dos docentes e licenciandos. E, finalmente, teceremos nossas considerações sobre esta investigação.

## **2 A FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL E A VISÃO SOBRE A PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR: ASPECTOS TEÓRICOS E LEGAIS**

A formação de professores, ao longo dos séculos XIX e XX e início do século XXI, no Brasil, foi fruto de políticas públicas inconstantes e efetivadas de maneira provisória, em diversas situações, que pouco atingiram os objetivos a que se propunham e de forma escassa contribuíram “para a melhoria da qualidade da educação no ensino superior” (Dias, 2018, p. 65).

Soares (2018) discorre que, até o começo do século XIX, foram desenvolvidas poucas ações relativas aos aspectos educacionais, “[...] as discussões políticas permaneceram como o foco principal da atenção dos parlamentares, o que deixou o ensino e outros tantos assuntos em segundo plano.”

Marcatto (2018) corrobora ao afirmar que, até as primeiras décadas do século XX, o ensino de Matemática ficava a cargo dos militares e engenheiros, profissionais liberais que detinham conhecimentos específicos nas suas formações profissionais. Conforme Mattedi Dias (2020), Marcatto (2018), Brito e Miorim (2018), nos anos 1930 foram criadas as primeiras universidades brasileiras, sendo uma baliza histórica importante para o desenvolvimento das ciências e da Matemática superior no país.

Para Diniz-Pereira (1999) os cursos iniciaram seu funcionamento de forma sistemática e generalizada, sendo os primeiros cursos superiores de Matemática, Física, Química, História Natural, História, Geografia, Ciências Sociais, Filosofia e Letras, com o objetivo de formar professores especialistas nessas áreas, que atuariam ora no ensino, ora na pesquisa. Brito e Miorim (2018) enfatizam que a década de 30 surge como um marco para as mudanças do ensino de Matemática no nosso país.

Em 1961, foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB). O Conselho Federal de Educação (CFE), atualmente Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio do Parecer nº 292/62, estabeleceu o currículo mínimo dos Cursos de Licenciatura, tendo como base as disciplinas cursadas no Curso de Bacharelado, e atribuía que os currículos deveriam ter aspectos da formação docente, na aprendizagem do aluno e do método de ensino.

No ano de 1970, foi promulgada uma nova LDB, a partir da Lei nº 5692/71, promovendo uma nova reforma no ensino, que modificou a nomenclatura do ensino primário para 1º grau, compreendendo o período da 1ª à 8ª séries; os três anos subsequentes passaram a ser o 2º grau e os cursos na universidade, o 3º grau (Marcatto, 2012).

Essas novas propostas desencadearam grandes debates e reflexões em vários setores da sociedade, ao longo dos anos 1980 e 1990, criando fóruns permanentes de

formação de professores para discutir e propor deliberações sobre o problema da formação de professores, organizados pelas instituições de ensino superior.

No ano de 1996, foi apresentada, após vários debates e o seu longo trânsito no Congresso Nacional, a LDB nº 9.394/96, que propôs reformulações no âmbito das políticas educacionais para todo o país e suscitou discussões a respeito sobre os novos parâmetros para a formação de professores.

Na LDB nº 9.394/96, foi determinado, para os processos de formação docente, o aumento da carga horária das práticas nos cursos de licenciaturas, conforme o art. 65, que estabelece para a Prática de Ensino uma carga mínima de 300 horas para a formação de professores da Educação Básica.

A partir de 2000, foram regulamentadas várias diretrizes curriculares acerca das políticas de formação de professores, dentre as quais, citamos os seguintes documentos normativos: Parecer CNE/CP nº 9/2001; Parecer CNE/CES nº 1.302/2001; Resolução CNE/CP nº 1/2002; Resolução CNE/CP nº 2/2002; Resolução CNE/CES nº 3/2003; Decreto-Lei nº 6.755, de 2009; Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014; Resolução CNE/CP nº 2/2015; e Parecer CNE/CP nº 2/2019.

As Resoluções CNE/CP 1/2002 e 2/2002 foram embasadas nos pareceres elaborados em 2001. A partir dos Pareceres 09/2001 e 27/2001, instituem-se as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de graduação plena”, pela Resolução CNE/CP 1/2002. Este documento estabelece 400 horas para a PCC, vivenciadas ao longo do curso, dentro da integralização curricular, e 400 horas de Estágio Curricular Supervisionado, a partir do início da segunda metade do curso.

Esses documentos normativos são fruto de concepções acerca das políticas públicas nacionais da educação, a partir dos anos 2000, que descrevem os princípios norteadores para a formação docente em nosso país, dando sequência ao que foi proposto a partir da LDB 9394/96. Para a presente investigação, ressalta-se a importância da Resolução CNE/CP nº 1/2002, que apresentou a obrigatoriedade de inserir a PCC perpassando todo o currículo, e modificando o modo de conceber os cursos de formação. Afirma, em seu parágrafo primeiro, que “A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso.” (Brasil, 2002a, p. 5).

Compreende-se que as portarias e diretrizes sobre a PCC assumem que a PCC esteja presente na matriz curricular dos cursos de formação de professores, não de forma

reduzida em um único espaço isolado e sem articulação com as demais disciplinas do curso, deve se fazer presente no interior de todas as disciplinas, com a dimensão prática, “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” (Brasil, 2001, p. 57).

A PCC caracteriza-se como o “conjunto de atividades formativas que proporcionam experiências de aplicação de conhecimentos ou de desenvolvimento de procedimentos próprios ao exercício da docência.” (Brasil, 2005, p. 3), por meio da “observação e reflexão para compreender e atuar em situações contextualizadas, tais como o registro de observações realizadas e a resolução de situações-problema [...]” (Brasil, 2001, p. 57).

Em dezembro de 2019, foi aprovada a Resolução CNE/CP nº 2/2019, que instituiu as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), mantendo as 400 horas de PCC no currículo da formação de docentes, além de estabelecer que a BNCC-Educação Básica deve contribuir para a articulação e a coordenação das políticas e ações educacionais na formação de professores (Brasil, 2019).

As 400 horas de PCC, distribuídas ao longo do processo formativo, continuaram a ser exigidas, desde o início da formação docente, nas áreas pedagógicas e áreas específicas do curso de graduação.

Em relação ao Projeto Político do Curso (PPC) da Licenciatura em Matemática investigada constata-se que a PCC está inserida como parte integrante dos componentes curriculares, no caso específico, aqui, tem-se 480 horas/aulas, que corresponde a 400 horas, conforme preconiza a legislação educacional vigente, pois o curso é ofertado no turno noturno, e uma hora/aula corresponde a 50 minutos. Essas horas de PCC estão implementadas desde o primeiro semestre do curso e acompanha o aluno ao longo do processo formativo, até o oitavo período.

Verifica-se que o processo de formação docente, a partir da LDB de 1996, ficou marcado pela necessidade de interação, pesquisa e proposições urgentes da universidade com o ensino básico, nesta caminhada para o reconhecimento da identidade docente e a profissionalização do professor.

### 3 METODOLOGIA DE PESQUISA

O caminho necessário para se fazer uma pesquisa nos evidencia a necessidade de encontrarmos respostas para as diversas interrogações e ideias que temos para determinados fenômenos, ou seja, a busca pelas respostas para estes questionamentos deverá estar na observação da realidade e das ações dos sujeitos envolvidos, na descrição seguindo um método e o rigor científico necessário.

A metodologia adotada buscou responder ao seguinte questionamento: A prática como componente curricular vivenciada na universidade vem auxiliando essa formação inicial do professor de Matemática? Para isso, examinaram-se o PPC, as Resoluções do CNE/CP 01 e 02/2002, CNE/CP 02/2015 e CNE/CP 01/2019, buscando interpretá-los à luz das definições propostas pelas legislações vigentes e os saberes e conhecimentos docentes defendidos por Shulman (1986), Ball, Thames e Phelps (2008), Tardif (2000, 2020), Nacarato (2013), Moreira (2012), etc.

Trata-se de uma pesquisa com aporte qualitativo, na qual se recorreu a interpretações do material reunido, gerando reflexões mais amplas de aspectos objetivos e subjetivos. A estratégia metodológica usada na avaliação dos documentos disponíveis buscou identificar e compreender informações nos documentos a partir de questões e interesses do pesquisador (Ludke & André, 2011).

A fim de responder aos objetivos definidos para a investigação, compreende-se que ela possui características de pesquisas com o objetivo exploratório e descritivo. Conforme Severino (2007, p. 122), a pesquisa exploratória “[...] busca apenas levantar informações sobre um determinado objeto, delimitando assim um campo de trabalho, mapeando as condições de manifestação desse objeto [...]”.

Referente aos procedimentos técnicos, realizamos uma pesquisa documental, bibliográfica e um estudo de caso. Consoante Gil (2002), na pesquisa documental os materiais a serem pesquisados ainda não receberam um tratamento analítico, ou ainda poderão ser reelaborados.

Considerando os aspectos citados por Gil (2002, p. 44), que considera que a pesquisa bibliográfica “[...] é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos [...]”, a continuação da pesquisa se deu pela busca de leituras que se constituíram fontes bibliográficas relacionadas ao tema de formação docente, autores de referência na temática de formação docente.



Além disso, o estudo de caso possibilitou aprofundar os estudos de forma exaustiva, permitindo detalhar as questões que foram propostas para a pesquisa. Conforme Yin (2015, p. 32), a forma como as questões de pesquisa são propostas poderá indicar os métodos a serem executados.

Procedeu-se à elaboração e aplicação de questionário com docentes e licenciandos do curso de Licenciatura em Matemática de uma instituição federal de ensino localizada na cidade de Maracanaú/CE. Foram aplicados os seguintes critérios de seleção: docentes do curso que ministraram disciplinas no período letivo de 2019.2 a 2022.1, o que corresponde aos seis primeiros semestres letivos da Licenciatura investigada; e alunos que estavam com matrícula ativa no período letivo de 2022.1, que haviam cursado todas as disciplinas que continham a PCC em sua ementa, obtendo aprovação nos componentes curriculares especificados.

Buscaram-se, na matriz curricular, as disciplinas desses semestres que possuem, na ementa, um percentual de carga horária destinado à PCC. Informa-se que o curso iniciou suas atividades acadêmicas no segundo semestre de 2019, ofertando, até o momento da pesquisa, somente disciplinas que correspondem aos três primeiros anos do curso, ou seja, os seis primeiros semestres letivos.

Quanto aos docentes que ministraram as disciplinas no período de 2019.2 a 2022.1, considerado como recorte temporal para esta investigação, encontraram-se nove sujeitos aptos a participarem do estudo. Dentre eles, seis aceitaram participar voluntariamente e os demais afirmaram não querer. Eles foram comunicados por meios eletrônicos (questionário *Google*) e se disponibilizaram a responder as questões propostas. Quanto aos discentes, foram encontrados quatro alunos que cumpriam os requisitos estabelecidos para a pesquisa.

As questões elaboradas e propostas aos participantes foram estruturadas com base nos trabalhos de Guerra (2013), Lobato (2018) e Sarro (2014), que desenvolveram pesquisas com a temática das PCCs em instituições de ensino superior que trabalham formação docente em áreas específicas.

No Quadro 01, descrevem-se as características e os códigos utilizados nas análises das narrativas.



**Quadro 11:** Descrição dos códigos utilizados na análise dos dados da pesquisa

Núcleo/Departamento	Código	Legenda	Formação
Coordenação do Curso de Matemática/Matemática Pura	MPP01	Matemática Pura Professor 01	Matemática (Bacharelado)
Matemática Pura	MPP02	Matemática Pura Professor 02	Matemática (Licenciatura)
Disciplinas Aplicadas	DAP03	Disciplinas Aplicadas Professor 03	Letras (Licenciatura)
	DAP04	Disciplinas Aplicadas Professor 04	Agronomia (Bacharelado)
Educação Matemática	EMP05	Educação Matemática Professor 05	Matemática (Licenciatura)
Disciplinas Pedagógicas do curso	DPP06	Disciplinas Pedagógicas do curso Professor 06	Pedagogia (Licenciatura)
Ensino	D1	Discente 01	Licenciando(a) em Matemática
Ensino	D2	Discente 02	Licenciando(a) em Matemática
Ensino	D3	Discente 03	Licenciando(a) em Matemática
Ensino	D4	Discente 04	Licenciando(a) em Matemática

Fonte: Dados da pesquisa (2022)

O questionário elaborado possuía oito questões abertas, tendo a finalidade de verificar a compreensão dos sujeitos investigados sobre a PCC, verificar de que maneira ela era desenvolvida, ou não, nas disciplinas do curso de Licenciatura em Matemática.

As informações produzidas no contexto da pesquisa foram categorizadas, analisadas e interpretadas à luz do referencial utilizando a análise proposta por Moraes & Galiazzi (2007), ou seja, a Análise Textual Discursiva (ATD). Nessa abordagem se utiliza uma visão sistêmica por meio de etapas que possibilitam a constituição de “[...] um processo auto-organizado de construção de compreensão em que novos entendimentos emergem a partir de uma sequência recursiva de três componentes: a unitarização; a categorização e o captar do emergente.” (Moraes & Galiazzi, 2007, p. 12).

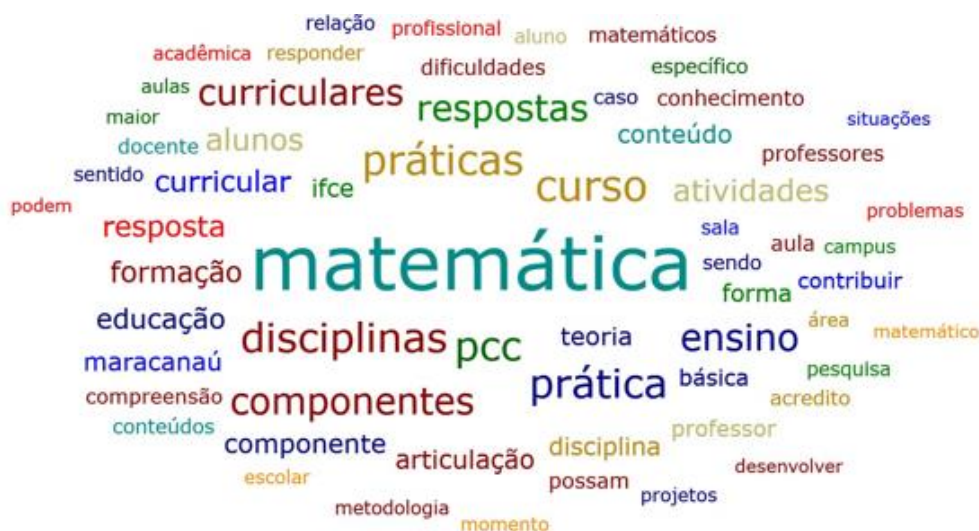
Após a devolução das respostas, partiu-se para o detalhamento minucioso dos dados, e a compreensão dos discursos que foram produzidos pelos participantes da pesquisa. Buscou-se realizar o agrupamento das ideias, combinando-as e classificando-as por similaridades. A partir desse diálogo, analisam-se as falas, os pontos e contrapontos sobre o processo de formação de professores de Matemática na visão dos professores e alunos do curso.

## 4 ENTREOLHARES DOS SUJEITOS DA PESQUISA E A PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR

A partir da exposição das ideias, concepções e reflexões geradas pelas respostas dos sujeitos na presente investigação, buscou-se promover uma reflexão sobre esses relatos, de tal forma que se fosse capaz de compreender a visão dos discentes e docentes envolvidos nos processos formativos do curso e a relação que eles fizeram com as práticas inerentes às PCCs dos componentes curriculares do curso.

Para a compreensão da conjuntura, os dados coletados dos 06 docentes e dos 04 licenciandos, foram organizados de maneira a sistematizar de forma genérica os entendimentos, as aproximações e os contrapontos dos sujeitos que vivenciaram suas práticas no processo formativo docente no curso analisado.

Ao cruzarmos as informações descritas foi possível elaborar uma nuvem de palavras<sup>1</sup>, conforme a Figura 1, onde se constata que as palavras mais citadas pelos participantes, foram: Matemática (96 vezes), prática(s) (83 vezes), curricular(es) (55 vezes), PCC (41 vezes), Licenciatura (36 vezes), componentes (35 vezes), ensino (35 vezes), componentes (35 vezes), atividades (25 vezes), alunos (25 vezes), formação (22 vezes).



**Figura 1.** Nuvem de palavras com as respostas dos licenciandos e docentes  
Fonte: Dados da pesquisa (2022)

<sup>1</sup> Nuvem de palavras construída a partir dos dados do questionário respondidos pelos discentes do curso, com auxílio do aplicativo Atlas.ti.

Evidencia-se que as palavras “matemática”, “prática”, “curricular”, “PCC”, “licenciatura”, “ensino” e “componentes” aparecem de forma sistemática nas falas de nossos investigados, presumindo-se que eles tenham sido conduzidos a refletir sobre as práticas presentes nos componentes curriculares, as ações que estavam sendo experienciadas e produzidas pelos docentes que se encontravam a formar professores de “Matemática”, e pelos licenciandos que estavam a vivenciar essas ações e seriam futuros professores desta disciplina.

Essas vivências, se exploradas pelos docentes, irão possibilitar ao discente que exista um processo de reflexão sobre as atividades da sala de aula, das disciplinas, das instituições de formação e das ações que poderão vir a ser desenvolvidas nas escolas. “Além disso, precisa conhecer e avaliar potencialidades educativas do saber matemático; isso o ajudará a problematizá-lo e mobilizá-lo da forma que seja mais adequada, tendo em vista a realidade escolar [...]” (Fiorentini, 2005, p. 109).

Essas discussões sobre o processo de formação docente em Matemática são algo desafiador para todos os envolvidos nessa articulação dos aspectos que precisam ser cumpridos pela legislação educacional, com enfoque para as 400 horas de PCC, dos professores formadores e dos próprios alunos que estão em processo de formação, sendo necessário criar espaços para reflexões e buscas de possibilidades para o enfoque em um currículo integrado, que associe um fazer docente, pelas ações e práticas reflexivas.

Ancorados por Imbernón (2004) considera-se importante a reflexão sobre as práticas docentes com contribuições das teorias implícitas em sua formação, nas observações e intervenções desenvolvidas nas instituições de formação inicial. Na presente pesquisa percebe-se uma tênue relação entre o que os sujeitos investigados pensavam e o que vivenciavam, identificou-se a ausência de atividades propositivas aos estudantes e relações para melhorias na educação básica, fato justificado pelo período pandêmico vivenciado entre os anos de 2020 e 2022.

Das narrativas dos sujeitos, infere-se que existia uma percepção de valorização dos saberes e práticas de ensino, eles compreendiam ser de fundamental importância a prática para formar futuros professores. Isso possibilita, inclusive, criar uma identidade profissional, uma descoberta de novos conhecimentos que poderão emergir nas aulas, além de possibilitar ensinar os conteúdos de Matemática de forma a criar conexões com as demais áreas de ensino, escapar do pensamento de que a Matemática é uma ciência apenas abstrata.

Corroborar-se com Barbosa, Bianchini (2020) ao inferir que a PCC possibilita elaborar conceitos e atitudes nos discentes que influenciarão nas atividades profissionais, mobilizando saberes dentro do curso, em que estudantes de Licenciatura em Matemática compreendam os conceitos de forma sistêmica e que tenham uma relação com a realidade presente nas comunidades em que irão atuar profissionalmente.

O espaço destinado as PCC são de suma importância, pois são inúmeras possibilidades que os professores do curso poderão utilizar para desenvolver atividades ligadas ao ensino básico, a formação docente e reflexões sobre a profissão, “O futuro professor de Matemática precisa entender o que, em cada disciplina, pode ser apreendido para entender, compreender, refletir, pesquisar [...]” (Barbosa & Bianchini, 2020, p. 21).

Essas articulações dentro das disciplinas do curso poderão revelar maneiras de adaptação dos currículos, dos conteúdos a serem ensinados na educação superior, com os professores formadores e também na educação básica, já que esse trabalho é desenvolvido com os futuros professores de Matemática. Além disso, Sarro (2016), Marcatto (2019) reafirmam que as PCCs poderão contribuir com os objetivos solicitados pelas diretrizes educacionais e proporcionar que os licenciandos terão uma formação para além dos aspectos utilitários, ao compreenderem a natureza da Matemática como atividade humana.

No Quadro 2, resgatam-se elementos das diretrizes educacionais sobre a formação de professores e do curso, e recortes dos discursos dos participantes da pesquisa. Percebem-se similaridades nas concepções dos documentos norteadores da PCC e nos relatos dos discentes e docentes.

**Quadro 2:** Concepções acerca da PCC

CONCEPÇÕES		
DOCUMENTOS OFICIAIS	DISCENTES	DOCENTES
<p>[...] a prática como componente curricular são o conjunto de atividades formativas que proporcionam experiências de aplicação de conhecimentos ou de desenvolvimento de procedimentos próprios ao exercício da docência. (Brasil,2005)</p> <p>Ao discente do Curso Licenciatura em Matemática do IFCE-Campus Maracanaú é</p>	<p>[...] a prática do que se estuda é fundamental para lograr o êxito profissional. (D2)</p> <p>[...] contribuições que vieram, são: o preparo psicológico e o técnico para o desenvolver do trabalho e a organização necessária para se expor o assunto [...] (D2)</p> <p>[...] penso que a prática como componente curricular é de</p>	<p>[...] ao longo de todo o curso, de modo que ele consiga associar como cada disciplina permite uma melhor atuação na didática do ensino [...] (DAP03)</p> <p>[...] vem sendo um momento para mostrar aos alunos a praticidade da matemática em diversos temas matemáticos. (EMP05)</p> <p>[...] promover projetos,</p>

<p>proposto, a partir do primeiro semestre, as atividades de criação e aplicação de ensino, simulação de aulas para o Ensino Fundamental II. (IES, 2019, p. 47)</p> <p>Esses componentes proporcionarão importante experiência à prática profissional dinâmica, marcada pela iniciativa na pesquisa de recursos teóricos e didáticos para os problemas enfrentados no exercício profissional. (IES, 2019, p. 47)</p>	<p><i>fundamental importância para a formação integral do futuro docente [...] (D3)</i></p> <p><i>[...] nos permite uma reflexão do conteúdo apresentado. (D4)</i></p> <p><i>[...] não basta simplesmente saber e fazer, temos que compreender o que estamos fazendo. (D4)</i></p>	<p><i>integradores, disciplinares para motivar os alunos [...] (DPP06)</i></p> <p><i>[...] formação de profissionais cada vez mais versáteis com uma abrangência de contextualização em assuntos matemáticos para a realidade [...] (EMP05)</i></p>
--	--	---

Fonte: Elaborado pelos autores (2022)

Do Quadro 02, concebe-se que a PCC, para os sujeitos envolvidos no curso de Matemática, está sendo entendida de acordo com as compreensões que os relatores do Conselho de Educação descrevem. A PCC está possibilitando romper com as indicações de que basta saber os conteúdos de Matemática para desempenhar o papel docente, são necessárias, além disso, habilidades para “o preparo psicológico e o técnico para o desenvolver do trabalho e a organização” (D2) das aulas, das atividades da escola e a “formação de profissionais cada vez mais versáteis” (EMP06) para o exercício da docência.

Resgatamos, aqui, a necessidade de desenvolver conhecimentos que o futuro professor precisa aperfeiçoar: o dos conteúdos que irá ensinar, os pedagógicos e os curriculares dos conteúdos (Shulman, 1986). Além desses, os propostos por Ball, Thames e Phelps (2008), o conhecimento especializado da Matemática, o conhecimento da Matemática e do ensino, da Matemática e dos alunos, onde as disciplinas do curso poderão oportunizar as horas de PCC para explorar e expandir atividades com esse objetivo.

Defende-se a importância de atividades desenvolvidas dentro dos componentes curriculares do curso e práticas que possam ser inseridas, de maneira que o ensino de Matemática seja contextualizado e que atenda às necessidades da educação básica, para oportunizar que se constituam uma identidade docente e a profissionalização do professor desde o início da Licenciatura em Matemática (Barbosa & Bianchini, 2020).

Para além dessas similitudes, compreende-se a existência de lacunas entre os entendimentos analisados e movimentações para o fortalecimento de projetos para a iniciação à docência pelos professores formadores, pela instituição, ou mesmo a

ausência/enfraquecimento das políticas públicas educacionais existentes até então.

No Quadro 03, encontram-se fragmentos dos discursos dos participantes da pesquisa e da legislação, apontando situações em que se enxerga a necessidade de refletir sobre essas interpretações acerca da PCC e/ou se apresentam como desafios/possibilidades que os sujeitos da pesquisa descreveram. Por isso, se faz necessário considerá-los, pois, ao apresentarem melhorias, aperfeiçoamento para a formação de professores, certamente irão possibilitar avanços no ensino de Matemática e também na educação básica como um todo.

**Quadro 3:** Desafios e possibilidades para a PCC

<b>DESAFIOS E POSSIBILIDADES</b>		
<b>DOCUMENTOS OFICIAIS</b>	<b>DISCENTES</b>	<b>DOCENTES</b>
<p>As atividades de prática serão entrelaçadas com as de conteúdo dos componentes curriculares, como Informática Aplicada ao Ensino de Matemática, Mecânica Básica, Probabilidade e Estatística, Eletricidade e Magnetismo, História da Matemática, Metodologia do Trabalho Científico I e II, Trabalho de Conclusão de Curso, Estágios Supervisionados I, II, III e IV. (IES, 2019, p. 47)</p> <p>[...] 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. (Brasil,2005)</p>	<p><i>Tendo em vista que estamos tendo a oportunidade de <b>ter cadeiras optativas</b> que expandem nossos horizontes. (D1)</i></p> <p><i>Tenho a sensação de que tais práticas se encontram <b>dissociadas do curso</b> e isso para mim não faz sentido. (D3)</i></p> <p><i>Uma maior ênfase no que diz respeito à <b>criação, manutenção e desenvolvimento de um laboratório de ensino da Matemática (LEM)! (D4)</b></i></p> <p><i>Distribuir tais horas de tal forma que o discente tenha possibilidade de realizar atividades de prática de ensino no decorrer de todo o curso, e <b>não somente num determinado período.</b> (D2)</i></p>	<p><i>A utilização de atividades de <b>extensão.</b> (DPP06)</i></p> <p><i>[...] <b>não tenho conhecimento [...]</b> (DAP03)</i></p> <p><i>[...] mostrar aos alunos a <b>praticidade da Matemática</b> em diversos temas matemáticos. (EMP05)</i></p> <p><i>É preciso diluir essas 400 horas em <b>todas as disciplinas</b> da graduação. (MPP02)</i></p> <p><i>Em alguns momentos, incluir a visita de alguns profissionais que atuam na área da educação (estado ou município) para abordar a realidade atual do ensino de Matemática nas escolas e o que pode vir a contribuir para a melhoria do ensino. (EMP05)</i></p> <p><i>Conhecimento da realidade escolar, trabalho com as tecnologias e o ensino de Matemática [...]</i> (DPP06)</p>

Fonte: Elaborado pelos autores (2022), grifos nossos



Considerando que a PCC se estabeleceu inicialmente na Resolução CNE/CP 2/2002 (BRASIL, 2002a), ou seja, após duas décadas da obrigatoriedade da implantação das diretrizes referentes às 400 horas de PCC nos currículos das licenciaturas, identificamos professores e discentes com dúvidas acerca do assunto, pois, apesar da existência dos direcionamentos legais, o entendimento do que venha a ser a PCC por parte das IES ainda se mostra diversificado e plural, diante das formações individuais dos formadores, ou até mesmo a ausência delas, como se encontra na manifestação dos sujeitos da pesquisa.

Percebe-se também contradição entre a matriz curricular ofertada e a (in)compreensão de certos discentes, pois, ao solicitar que as atividades de PCC aconteçam no decorrer do curso e não somente em determinado período, questiona-se se as atividades de PCC não vêm sendo cumpridas, já que, pela descrição do PPC, essas horas são destinadas desde o primeiro semestre.

Ao observar o projeto do curso, temos a descrição de disciplinas, na matriz curricular, que contêm um percentual da carga horária de PCC e que são ofertadas de modo opcional. Isso nos preocupa, pois, com a disciplina a ser ofertada de maneira eletiva, nem todos os alunos irão cursá-la, o que causará a ausência das atividades curriculares propostas pelo componente curricular nos discentes que não a cursarem.

Destaca-se um termo narrado por um dos sujeitos, ao mencionar que as práticas desenvolvidas parecem estar “dissociadas do curso”. Por mais possibilidades que a PCC possa ofertar, para que ela cumpra seu papel de desenvolver a formação de professores se faz necessário que sejam atividades relacionadas a atividades do curso, da profissão.

Conforme Brasil (2001a), aponta:

§ 2º - A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor.

§ 3º - No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática. (Brasil, 2001a, p. 66)

Essas atividades necessitam ser compostas pelos diversos eixos do curso, de forma abrangerem reflexões e ações para o desempenho da profissão nos quatro eixos que o curso dispõe, de maneira que se possa contribuir para a aprendizagem dos discentes, que eles compreendam maneiras diversificadas, e nas várias disciplinas, sobre o como ensinar, como entender o espaço de tempo e aprendizagem nos currículos propostos para a profissão docente.



Corroborar-se com Rocha (2015), Lobato (2018), ao conceber que a PCC deva pertencer aos núcleos do conhecimento dos cursos de formação de professores, sendo necessário que ocupe todos os espaços do curso para a composição da identidade e da profissão de professor. Em oposição ao entendimento dos sujeitos que mencionaram apenas o Laboratório de Matemáticas, ações de extensão ou uma área específica, reforça-se ser necessário criar ambientes diversos, ações múltiplas, para que o discente do curso de Matemática se situe em uma formação para a docência.

## 5 À GUIA DE CONCLUSÃO

Ao alcançar este tópico dedicado às considerações finais desta investigação, revela-se um olhar atento frente às novas direções que foram evidenciadas. As análises até aqui desenvolvidas mostraram algumas possibilidades, frente ao cenário da formação de professores no Ceará, especificamente, no curso de Licenciatura em Matemática no IFCE *campus* Maracanaú.

O objetivo proposto foi o de proporcionar uma reflexão sobre o processo de formação inicial docente em um curso de Licenciatura em Matemática, sob a perspectiva dos professores e alunos que vivenciaram a prática nas disciplinas do curso investigado. Assim, verifica-se pela compreensão dos depoimentos dos estudantes da licenciatura investigada que os mesmos assimilaram que o processo de aprendizagem no curso proporcionava uma construção da identidade docente, percebida durante as experiências vivenciadas nos componentes curriculares. Porém, as atividades didáticas realizadas por eles atendiam parcialmente à necessidade de se tornarem bons profissionais, o que se percebe na fala do sujeito D2: “[...] a maioria das disciplinas, até o presente momento, me passa a impressão de estar sendo eu apenas mais um professor formado.” (D2, Dados de pesquisa, 2022).

Estas relações estabelecidas para a constituição da identidade e profissionalização docentes perpassam as dimensões teórica e prática, tanto na aquisição de saberes e conhecimentos para a docência, como nas experiências desempenhadas em situações de prática. Nas situações descritas pelos licenciandos, são abordadas de memória somente na disciplina de “Metodologia do Ensino de Matemática”, fato que contradiz o projeto do curso, que reservou espaços de PCC em outras disciplinas curriculares.

Nas narrativas dos discentes, mostra-se a importância que eles viam no processo de PCC nas disciplinas para fortalecer a aprendizagem na profissão e no próprio curso, porém, revelaram também que essas ações precisam ser reforçadas e compreendidas de forma interdisciplinar, para que não se tenha discursos teóricos e sem interação com a docência.

Nos relatos dos docentes do curso, ficaram evidenciadas as inquietações referentes ao processo de formar professores de Matemática para lecionarem na educação básica. Por isso, buscavam planejar as atividades da docência no curso de forma a garantir que os alunos exerçam sua capacidade de reflexão, a criticidade e possam vivenciar atividades ligadas à docência, ou seja, eles eram conscientes do processo da prática como componente nas disciplinas do curso de Licenciatura em Matemática.

Referente à compreensão da PCC, percebemos que ainda persistem confusões relacionadas ao conceito ou entendimento do modo com que essa prática, como componente curricular, poderá ser exercida nas disciplinas. Ao seguirmos o entendimento de Brasil (2001b, p.9) de que a PCC é “[...] uma prática que produz algo no âmbito do ensino.”, ponderamos que os docentes precisam compreender de forma integral a relação da disciplina ministrada por eles com o conjunto das demais disciplinas, além disso, preparar os licenciandos para a futura profissão que irão exercer.

Compreende-se que alguns sujeitos investigados, entre os docentes, ainda limitavam a PCC apenas à disciplina de Educação Matemática, dialogavam nas aulas apenas com os teóricos propostos em suas disciplinas e não desenvolviam “a ponte” com a identidade docente do professor de Matemática.

Porém, também nos deparamos com docentes que se prontificaram a romper as particularidades do componente curricular que ministravam e se propuseram a “[...] elaborar atividades de tal forma que possam ser executadas fora do espaço da sala de aula. Tornar a Matemática uma disciplina mais dinâmica [...]” (EMP05, Dados da pesquisa, 2022), ações que mostram a possibilidade de ressignificar o currículo, para estabelecer conexões entre o conjunto do ensino específico de Matemática e as demais disciplinas pedagógicas e aplicadas.

A compreensão dos sujeitos investigados sobre o processo de entendimento e concepção da PCC mostrou-se genérica, mas possuíam a consciência da sua importância, o que reforça a necessidade de disponibilizar formações continuadas para romper as barreiras das disciplinas, tanto específicas de Matemática, quanto as pedagógicas. Sinalizaram-se, nas falas de docentes e discentes, evidências da necessidade de sair do campo do discurso teórico para a efetivação na prática, aproximar elementos do que seja

ensinado na área pedagógica, Matemática pura e aplicada para a prática da profissão de professor de Matemática.

## REFERÊNCIAS

- Barbosa, L. D. A.; Bianchini, B. L. (2020). Prática como componente curricular na Licenciatura em Matemática de Institutos Federais de Educação Ciências e Tecnologia. *Revista Eletrônica de Educação Matemática – REVEMAT*, Florianópolis, v.15, 01-25. DOI: <https://doi.org/10.5007/1981-1322.2020.e73287>
- Ball, D.; Thames, M. H.; Phelps, G. (2008). Content Knowledge for Teaching: What makes it special? *Journal of Teacher Education*. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/255647628\\_Content\\_Knowledge\\_for\\_Teaching\\_What\\_Makes\\_It\\_Special](https://www.researchgate.net/publication/255647628_Content_Knowledge_for_Teaching_What_Makes_It_Special)
- Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. (2001). *Resolução CNE/CP nº 09, 08 de maio de 2001*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF.
- Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. (2002a). *Resolução CNE/CP nº 1/2002a*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF.
- Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. (2002b). *Resolução CNE/CP nº 2/2002b*. 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.
- Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. (2005). *Parecer CNE/CES nº 15, 02 de fevereiro de 2005*. Solicitação de esclarecimento sobre as Resoluções CNE/CP nº 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.
- Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. (2015). *Parecer CNE/CP 2, de 09 junho de 2015*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília, DF.
- Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. (2019). *Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019*. Instituiu as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF.

- Dias, D. A. G. (2018) *A prática como componente curricular no processo de formação do professor de computação*. (Tese de Doutorado no Programa de Pós-Graduação Strictu Sensu em Educação). Universidade São Francisco, Itatiba-SP.
- Diniz-Pereira, J. E. (1999). As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. *Educação & Sociedade*. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a06v2068.pdf>
- Fiorentini, D. (2000). Pesquisando com professores: reflexões sobre o processo de produção e ressignificação dos saberes da profissão docente. In: Fiorentini, D. (Org.). *Investigação em Educação Matemática: perspectivas e problemas*. (pp.187-195). APM: Associação de Professores de Matemática.
- Fiorentini, D. (2005). A formação matemática e didático-pedagógica nas disciplinas da licenciatura em matemática. *Revista de Educação*. Recuperado de <http://periodicos.puccampinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/download/266/2945>
- Fiorentini, D.; Crecci, V. M. (2016). Problematização de Práticas de *Ensinar aprender* durante a formação inicial de professores de Matemática. *Educação Matemática em Revista*, v. 49(B). 71-79.
- GIL, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa*. 6. Ed. São Paulo: Atlas.
- Guerra, M. F. de O. (2013). *A licenciatura em Matemática nos Institutos Federais do Estado de Minas Gerais*. (Tese de Doutorado em Educação Matemática). Universidade Bandeirante de São Paulo, São Paulo.
- Imbernón, F. (2004). *Formação docente profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez.
- Instituição de Ensino Superior. (2019). *Projeto Político do Curso (PPC) de Licenciatura em Matemática*. Maracanaú: IES.
- Lobato, L. dos S. (2018). *A prática como componente curricular no curso de licenciatura em matemática de Institutos Federais do estado de Minas Gerais*. (Tese de Doutorado em Educação Matemática). Universidade Anhanguera de São Paulo, São Paulo-SP.
- Marcatto, F. S. F. (2012). *A Prática como Componente Curricular em projetos pedagógicos de cursos de Licenciatura em Matemática*. (Tese de Doutorado em Educação Matemática). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Rio Claro – SP.
- Marcatto, F. S. F. (2019). Prática como componente curricular: contribuições para a reflexão na licenciatura em matemática. *Argumentos Pró-Educação*, 4(10), 731-754. Doi: <http://dx.doi.org/10.24280/ape.v4i10.427>

- Mattedi Dias, A. L. (2020). Matemática no Brasil: um estudo da trajetória da historiografia. *Revista Brasileira de História da Matemática*, 2 (4), 169-195, Doi: 10.47976/RBHM2002v2n4169-195.
- Moraes, R. (2003). Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. *Ciência & Educação*, 9(2), 191-210, Doi: <https://doi.org/10.1590/S1516-73132003000200004>.
- Moraes, R.; Galiuzzi, M. C. (2007). *Análise textual discursiva*. Ijuí. Editora Unijuí.
- Moreira, P. C. (2012). 3+1 e suas (In)Variantes (Reflexões sobre as possibilidades de uma nova estrutura curricular na Licenciatura em Matemática). *Bolema*, 26(44). Doi: <https://doi.org/10.1590/S0103-636X2012000400003>.
- Nacarato, A. M. (2013). A Formação do Professor de Matemática: pesquisa x políticas públicas. *Revista Contexto & Amp*; 21(75), 131–153. Doi: <https://doi.org/10.21527/2179-1309.2006.75.131-153>.
- Sarro, L. C.; Schnetzler, R. P. (2016). A Prática como Componente Curricular da Licenciatura em Matemática: Sugestões de Professores da Educação Básica. *Revista Eletrônica de Educação Matemática*. 10(2), 185-196, Recuperado de: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/revemat/article/view/1981-1322.2015v10n2p185>.
- Schön, D. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Artmed.
- Severino, A. J. (2007). *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez.
- Shulman, L. S. (1986). Those Who Understand: Knowledge growth in teaching. *Education Researcher*. 15(2), 4-14. Recuperado de: <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and Teaching: foundations of the reform. *Harvard Education Review*. 57(1), 1987. Recuperado de: [https://www.hepg.org/her-home/issues/harvard-educational-review-volume-57,-issue-1/herarticle/foundations-of-the-new-reform\\_461](https://www.hepg.org/her-home/issues/harvard-educational-review-volume-57,-issue-1/herarticle/foundations-of-the-new-reform_461).
- Soares, F. (2018). Ensino de matemática e docência nos oitocentos in Brito, A. de J.; Miorim, M. A. & Ferreira, A. C. (Org.) *História de formação de professores: à docência da matemática no Brasil*. Salvador: Ed. UFBA.
- Tardif, M. (2000). 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*, (13), 5-24.
- Tardif, M. (2020). *Saberes docentes e formação profissional*. (17. ed., 6ª reimpressão). Vozes.

YIN, Robert K. (2015). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 5. Ed. Porto Alegre: Bookman.

## NOTAS

### TÍTULO DA OBRA


A “prática como componente curricular” no curso de licenciatura em matemática: os discursos de docentes e discentes

#### Francisco Jucivânio Félix de Sousa

Doutor em Ensino

Professor EBTT do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), Maracanaú, Brasil

jucivanio.felix@ifce.edu.br

 <https://orcid.org/0000-0002-0011-6690>


#### José Claudio Del Pino

Pós-Doutor em Educação

Professor Titular da Universidade do Vale do Taquari (Univates), Lajeado, Brasil

Professor Associado da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, Brasil

delpinojc@yahoo.com.br

 <https://orcid.org/0000-0002-8321-9774>

### Endereço de correspondência do principal autor

Avenida Parque Central, 1315, CEP 63700-000, Maracanaú, CE, Brasil.

### AGRADECIMENTOS

Agradecemos a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de financiamento 001.

### CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

**Concepção e elaboração do manuscrito:** F. J. F de Sousa, J. C. Del Pino

**Coleta de dados:** F. J. F de Sousa, J. C. Del Pino

**Análise de dados:** F. J. F de Sousa, J. C. Del Pino

**Discussão dos resultados:** F. J. F de Sousa, J. C. Del Pino

**Revisão e aprovação:** J. C. Del Pino, F. J. F de Sousa

### CONJUNTO DE DADOS DE PESQUISA

O conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo não está disponível publicamente.

### FINANCIAMENTO

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES)

### CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM

Não se aplica

### APROVAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

A pesquisa cumpriu as diretrizes e normas das Resoluções do Conselho Nacional de Saúde de n.º 466, de 12 de dezembro de 2012, e de n.º 510, datada de 7 de abril de 2016, bem como as orientações do Comitê de Ética em Pesquisa da Univates (COEP/Univates), sendo aprovada pelo Parecer 54197221.0.0000.5310.

### CONFLITO DE INTERESSES

Não se aplica.

### LICENÇA DE USO – uso exclusivo da revista

Os autores cedem à **Revemat** os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a [Licença Creative Commons Attribution](#) (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que **terceiros** remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os **autores** têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

### PUBLISHER – uso exclusivo da revista

Universidade Federal de Santa Catarina. Grupo de Pesquisa em Epistemologia e Ensino de Matemática (GPEEM). Publicação no [Portal de Periódicos UFSC](#). As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.



**EQUIPE EDITORIAL** – uso exclusivo da revista

Mérciles Thadeu Moretti  
Rosilene Beatriz Machado  
Débora Regina Wagner  
Jéssica Ignácio de Souza  
Eduardo Sabel

**HISTÓRICO** – uso exclusivo da revista

Recebido em: 04-01-2023 – Aprovado em: 15-08-2023

