

## APRESENTANDO PESQUISAS QUE TRATAM DA DISCIPLINA PRÁTICA DE ENSINO DE MATEMÁTICA/ESTÁGIO SUPERVISIONADO E DA PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR NO PERÍODO DE 2005 A 2012

*Patrícia Sandalo Pereira*

*Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS*

[patricia.pereira@ufms.br](mailto:patricia.pereira@ufms.br)

### **Resumo:**

Este artigo tem por finalidade mapear as pesquisas que trazem reflexões sobre a disciplina de Prática de Ensino de Matemática e também sobre a Prática como Componente Curricular, a partir de 2005. Para tanto, dentro de uma abordagem qualitativa, adotamos como metodologia, o estado da arte que pela sua natureza descritiva da produção acadêmica, nos permitiu reconhecer as proximidades e singularidades desta temática. Assim destes levantamentos, encontramos 16 trabalhos correspondentes às áreas da Capes: Educação e Ensino. Ao mapear estas produções, identificamos 4 trabalhos que envolvem a disciplina de Prática de Ensino de Matemática e 5 dissertações que tratam da Prática como Componente Curricular nas Licenciaturas em Matemática. Diante da grande importância, que a Prática de Ensino e a Prática como Componente Curricular exercem sobre o âmbito educacional e da quantidade de pesquisas encontradas neste trabalho que tratam dessas temáticas, apontamos para uma carência de estudos nesta direção.

**Palavras-chave:** Prática de Ensino de Matemática; Prática como Componente Curricular; Formação de Professores de Matemática; Estado da arte.

### **1. Introdução**

Este trabalho se insere em um conjunto de pesquisas de estado da arte que vem sendo realizadas a partir do projeto de pesquisa “Estado da arte das pesquisas em Educação Matemática que tratam da Formação de Professores produzidas nos Programas de Pós-Graduação das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste no Brasil, a partir de 2005” o qual, foi aprovado no Edital MCTI/CNPq/MEC/CAPES<sup>1</sup> N° 07/2011 e teve seu início em dezembro de 2011. O projeto tem por objetivo mapear as pesquisas em Educação Matemática voltadas para a Formação de Professores que estão sendo produzidas nos Programas de Pós-Graduação nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste do Brasil, a

---

<sup>1</sup> MCTI/CNPq/MEC/CAPES — Ministério de Ciência e Tecnologia da Informação/Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico/Ministério da Educação/Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

partir de 2005. O projeto envolve três instituições brasileiras que atendem/abrange essas regiões: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), além de pesquisadores e mestrandos do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática (PPGEduMat – UFMS), do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da UFAL e da UEPB.

Neste artigo apresentamos um levantamento das dissertações e teses brasileiras que trazem reflexões sobre a disciplina de Prática de Ensino de Matemática e também sobre a Prática como Componente Curricular, a partir de 2005. Assim, definimos o seguinte objetivo geral: Mapear as pesquisas que tratam da disciplina Prática de Ensino de Matemática e as que envolvem Prática como Componente Curricular nos cursos de Formação Inicial de Professores de Matemática a partir de 2005.

Assim, para atingir o nosso objetivo geral elencamos três objetivos específicos:

- I – Levantar as pesquisas brasileiras que trazem reflexões sobre a disciplina Prática de Ensino de Matemática;
- II – Identificar as pesquisas que tratam da Prática como Componente Curricular nos cursos de Formação Inicial de Professores de Matemática;
- III – Analisar como essas pesquisas estão sendo desenvolvidas a luz das legislações vigentes.

## **2. Uma retrospectiva histórica das legislações no que concerne a Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado.**

A história da Prática de Ensino no Brasil remonta da década de 1930 e vem sendo estudada por educadores que discutem sua inserção no currículo através das leis e sua relação com outras disciplinas, dentre elas o Estágio Supervisionado.

Nas décadas de 1950 e 1960 questionava-se à prática de ensino, com relação à visão separada de método e conteúdo, pois os alunos aprendiam a imitar e reproduzir os modelos já existentes. Nessa época, a Prática de Ensino não era obrigatória, era entendida mais como tema de um programa do que como um objeto mínimo curricular.

Após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961, é promulgado, em 1962, o Parecer 292, de 14 de novembro de 1962, do Conselho Federal de Educação. Esse parecer estabelecia a carga das matérias pedagógicas (1/8 da duração dos cursos) e determinava que o estágio devesse ocorrer nas escolas da rede de ensino.

Foi por meio desse Parecer 292/62, que se definiu pela primeira vez, a Prática de Ensino sob forma de Estágio Supervisionado como componente mínimo curricular

obrigatório a ser cumprido por todos os cursos de formação de professores da época. Definia, ainda, que o estágio tivesse um período de duração de um semestre letivo. Nesse momento, os futuros professores (estagiários) teriam a oportunidade de “aplicar” os conhecimentos adquiridos ao longo do curso e seriam assistidos por educadores especialmente designados para orientá-lo.

Em 1969, o estágio supervisionado passa a ter o tempo mínimo de 5% da carga horária do curso, conforme determinação do Parecer 627/69.

A Lei nº 5.692/71 fixou as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Essa lei propôs mudanças na estrutura e no conceito de Ensino Normal quando estabeleceu a modificação de ensino primário, secundário e colegial para 1º e 2º graus, trazendo para este último uma concepção profissionalizante. Verifica-se a extinção das Escolas Normais e a criação da habilitação profissionalizante de 2º grau, denominada Habilitação Específica para o Magistério (HEM), onde os professores das séries iniciais cursariam três anos do curso, sendo apenas os dois últimos com disciplinas específicas para o magistério e, ao término deste, estariam habilitados para o exercício da profissão. Neste curso, a prática de ensino constava apenas no 3º ano, ocorrendo o desenvolvimento de estágio junto a uma unidade escolar, realizadas as fases de observação, participação e regência de aulas.

Em 1972, foi aprovado o Parecer CFE 349/72, que trata do “Exercício do magistério em 1º grau, habilitação específica de 2º grau”. Nesse documento, define-se que:

A Didática fundamentará a Metodologia do Ensino, sob o tríplice aspecto de planejamento, de execução do ato docente-discente e de verificação da aprendizagem, conduzindo à Prática de Ensino e com ela identificando-se sob a forma de estágio supervisionado. Deverá a Metodologia responder às indagações que irão aparecer na Prática de Ensino, do mesmo modo que a Prática de Ensino tem que respeitar o lastro teórico adquirido da Metodologia (BRASIL, Parecer CFE nº. 349/1972).

Para Pimenta (2001), esse parecer propõe uma imitação de modelos, trazendo a prática como uma atividade reprodutora daquilo que é considerado positivo dentro de um contexto próprio. Além disso, trata o estágio como prático, e a didática como teórica, mantendo uma “dissociação” entre a teoria e a prática. Atribui, ainda, a formação do professor apenas às disciplinas pedagógicas, ao afirmar que serão elas responsáveis por responder as indagações que irão surgir na Prática de Ensino.

Ao final do regime militar é promulgada a Lei 7044/82, que determina que o estágio nos cursos de licenciaturas continue tendo as fases de observação, participação e regência, como já havia no curso de Magistério, não havendo preocupação com a articulação entre a realidade do ensino do 1º grau e a formação do professor.

Em 1996, é promulgada a Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional – LDB n. 9394/96. Em seu artigo 62, determina que: “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em cursos de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação.”

Quanto à Prática de Ensino, no artigo 65 define que: “A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas”.

Em 2001, o Parecer CNE/CP 9/2001 apresenta uma proposta de Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica, em cursos de nível superior, para licenciaturas de graduação plena. A prática, com essa normatização, deveria ocorrer ao longo do curso de formação, desde o primeiro ano como uma ação integrada e não apenas no Estágio Supervisionado. Essa normatização em relação à prática deve ter acontecido devido a críticas por ela ter se constituído apenas como um momento pontual no final do curso. Nessa nova concepção, a prática passa a ser vista como uma dimensão de conhecimento que está presente durante todo o processo de formação, refletindo desse modo sobre a atividade profissional. Ainda, nesse parecer, o Estágio Curricular Supervisionado é considerado como o tempo de aprendizagem em que se estabelece uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido, em um ambiente institucional de trabalho, e um aluno estagiário, ou seja, é o período de efetivar, sob a supervisão de um profissional experiente, um processo de ensino-aprendizagem.

O Parecer CNE/CP 21/2001, instituiu a duração e a carga-horária dos cursos de formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena da licenciatura. Esse documento estabelece que a formação de docentes para a atuação na Educação Básica não poderá ficar abaixo de duas mil (2.000) horas para a execução das atividades científico-acadêmicas, sendo que mil e oitocentas (1.800) horas serão dedicadas às atividades clássicas de ensino/aprendizagem em sala de aula e as demais duzentas (200) horas para outras formas de atividades de enriquecimento didático, curricular, científico e cultural. No entanto, as duas mil (2.000) horas de trabalho para a execução de atividades científico-acadêmicas são somadas as quatrocentas (400) horas de prática de ensino e as (400) horas de estágio supervisionado.

O Parecer CNE/CP nº. 27/2001, que deu nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP nº. 9/2001, onde a alteração indicou que o Estágio Supervisionado deveria ser desenvolvido nas escolas de educação básica, a partir do início da segunda metade do curso, sob a supervisão da escola de formação, envolvendo uma atuação coletiva dos formadores.

O Parecer CNE/CP nº. 28/2001, aprovado em 02 de outubro de 2001, deu então nova redação ao Parecer CNE/CP nº. 21/2001. O documento apresenta a prática como componente curricular, ressaltando que deve ocorrer uma relação constante entre teoria e prática, propiciando uma discussão contínua entre o saber e o fazer.

Assim, há que se distinguir, de um lado, a prática como componente curricular e, de outro, a prática de ensino e o estágio obrigatório definidos em lei. A primeira é mais abrangente: contempla os dispositivos legais e vai além deles. Esta correlação teoria e prática é um movimento contínuo entre saber e fazer na busca de significados na gestão, administração e resolução de situações próprias do ambiente da educação escolar (BRASIL, Parecer CNE/CP nº. 28/2001).

No aspecto de formação docente, a Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002 dispõe em seu artigo primeiro sobre a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, estabelecendo:

Art. 1º. 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 garanta, 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 de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;

IV – 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

Parágrafo único. Os alunos que exerçam atividade docente regular na educação básica poderão ter redução da carga horária do estágio curricular supervisionado até o máximo de 200(duzentas) horas.

(BRASIL, 2002)

Os cursos de licenciatura estão sendo regidos por esta resolução e tentam se adaptarem à legislação vigente garantindo, ao mesmo tempo, qualidade na formação dos professores.

Segundo Dutra (2010), ainda não se tem um consenso entre os pontos positivos e negativos que a proposta de organização de carga horária trará para a formação dos futuros profissionais da Educação Básica. No entanto, a autora conclui que, para ela, existem, no mínimo, dois pontos: um de interpretações positivas e o outro de interpretações negativas. No que diz respeito à dimensão positiva, assinala que “o desenvolvimento da dimensão prática está, ao menos, previsto nas atividades trabalhadas ao longo das 400 horas de Prática como Componente Curricular – em disciplinas de diferentes naturezas – e não apenas nas disciplinas de Estágio Curricular” (DUTRA, 2010, p. 66), e quanto à dimensão negativa, observa “o fato de se entender que essa organização poderá reforçar a

fragmentação entre os diferentes conhecimentos a serem trabalhados durante a formação inicial.” (Idem, p.66)

O Parecer CNE 15/2005, quanto ao conceito prático, o, esclarece que “[...] **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. 3 grifo nosso).

Pereira (2011, p.208) evidencia que “algo parecia estar claro na cabeça dos legisladores: uma coisa era “prática como componente curricular” e outra coisa era a “prática de ensino” e o “estágio supervisionado”.

Em 2008, a Lei Nº. 11.788/2008 aprovada pelo Congresso Nacional, traz alguns avanços, tanto na concepção do estágio na formação profissional, quanto na definição de responsabilidades das partes envolvidas. Ela define novas regras para estágios na formação profissional, ainda que não restritas à formação de professores. Essa lei apresenta uma nova concepção de estágio ao explicitar:

Art. 1º Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos.

O avanço em relação ao estágio, que nos referimos anteriormente é que antes este era concebido como “complementação do ensino e da aprendizagem”, em termos de treinamento prático, e a partir desta lei passa a ser definido como “ato educativo”, previsto no projeto pedagógico do curso.

Para finalizar, apresentamos um “quadro-resumo”, proposto por Pereira (2011) onde constam as principais orientações contidas na atual legislação sobre “Prática como componente curricular” e “estágio supervisionado” para que possamos, realmente, entender as aproximações e as articulações entre estes dois componentes curriculares.

"PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR"	"ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO"
Mínimo de 400 horas	Mínimo de 400 horas
Desde o início do curso	A partir da segunda metade do curso
"ao longo de todo o processo formativo"	"um tempo mais concentrado"
Em outros espaços (secretarias de Educação, sindicatos, "agências educacionais não escolares", comunidades)	Em escolas (mas não apenas em salas de aula)
Orientação/supervisão da instituição formadora.	Orientação da instituição formadora e supervisão da escola.

Orientação/supervisão articulada ao trabalho acadêmico.	Orientação articulada à prática e ao trabalho acadêmico.
Tempo de orientação/supervisão: não definido.	Tempo de supervisão: que não seja prolongado, mas seja denso e contínuo. Tempo de orientação: não definido.

Fonte: PEREIRA (2011, p. 211)

A Prática como Componente Curricular e o Estágio Curricular Supervisionado aparecem como eixos articuladores das dimensões teórica e prática no processo de formação dos licenciados. Os pontos de aproximação e articulação desses dois componentes curriculares devem ser ressaltados para que a identidade e as especificidades de ambos sejam preservadas.

### 3. Metodologia

Com a intenção de apresentar um quadro panorâmico das pesquisas em Educação Matemática<sup>2</sup> que tratam das Práticas de Ensino de Matemática, produzidas nos Programas de Pós-Graduação a partir de 2005, adotamos o *estado da arte* como referencial metodológico para este trabalho. Por ser considerada “uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica realizada em torno de temas específicos” (FERREIRA, 2002, p. 258), permitindo reconhecer as proximidades e singularidades da temática e do período de tempo determinados neste trabalho.

Devido às características descritivas da nossa investigação, optamos por realizar este trabalho dentro de uma abordagem qualitativa. Segundo Bogdan e Biklen (1994) os pesquisadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva, dando mais importância ao significado do processo do que simplesmente aos resultados e produtos finais da investigação.

Portanto, para a constituição do *corpus* desta pesquisa foram realizadas as seguintes etapas:

(1) Mapeamento das produções brasileiras que tratam das disciplinas Práticas de Ensino de Matemática e da Prática como Componente Curricular nos cursos de Licenciatura em Matemática, a partir de 2005.

(2) Análise documental das dissertações e teses produzidas nos Programas de Pós-Graduação envolvendo as disciplinas Práticas de Ensino de Matemática e da Prática como Componente Curricular nos cursos de Licenciatura em Matemática.

---

<sup>2</sup> Ao denominarmos “pesquisas em Educação Matemática” estamos considerando as produções das duas áreas da Capes: Educação e Ensino.

O levantamento inicial das produções foi realizado por meio do Portal da Capes/Banco de Teses, seguindo a opção de busca: *Resumos*.

O critério de seleção das teses e dissertações se deu pela busca de termos, tais como: *Práticas de Ensino de Matemática; Práticas como Componente Curricular* no item *Assunto*, correspondente a uma das opções de busca, permitindo o acesso ao resumo das teses e dissertações defendidas a partir de 2005.

#### 4. Resultados

Na primeira etapa de nosso estudo, ao buscar por trabalhos que tratam das disciplinas Práticas de Ensino de Matemática e da Prática como Componente Curricular nos cursos de Licenciatura em Matemática, a partir de 2005 inseridas nas áreas de nosso interesse: Educação e Ensino. Destes, apenas 16 trabalhos foram filtrados no item assunto envolvendo Práticas de Ensino de Matemática.

Desse total, 12 dissertações/teses foram selecionadas devido ao filtro estabelecido, porém envolvendo práticas docentes, esquemas de práticas, reflexões sobre as práticas, aspectos teóricos e práticos do ensino de Matemática, concepções de ensino de matemática e comunidades de práticas.

Visando atender ao nosso segundo objetivo, identificamos somente quatro trabalhos desenvolvidos especificamente com a disciplina de Prática de Ensino de Matemática, sendo três teses e uma dissertação, conforme apresentado na Tabela 1.

**Tabela 1:** As produções envolvendo a disciplina Prática de Ensino de Matemática

Ano	Teses/Dissertações
2005	SANTOS, Mônica Bertoni dos. <b>Saberes de uma Prática Inovadora: investigação com egressos de um curso de Licenciatura em Matemática.</b> Mestrado. (Educação em Ciências e Matemática). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2005.
2006	FREITAS, Maria Teresa Menezes. <b>A escrita no processo de formação contínua do professor de Matemática.</b> Doutorado (Educação). Universidade Estadual de Campinas, 2006.
2008	PRADO, Esther Pacheco de Almeida. <b>Os textos impressos para o ensino dos números inteiros na visão de licenciandos em matemática.</b> Doutorado (Educação). Universidade Estadual de Campinas, 2008.
2009	FERREIRA, Viviane Lovatti. <b>O processo de disciplinarização da metodologia do ensino de matemática.</b> Doutorado (Educação), Universidade de São Paulo, 2009.

Fonte: Banco de Teses da Capes

A seguir trazemos uma breve apresentação de cada pesquisa apresentada na Tabela 1, destacando como a disciplina de Prática de Ensino de Matemática estava inserida no trabalho.

Na pesquisa de Bertoni (2005), a autora foi verificar como a disciplina de Prática de Ensino de Matemática contribuiu com os egressos do curso de Licenciatura em Matemática. Mais especificamente, a autora investigou como atuam, nas escolas de educação básica, os egressos do Curso de Licenciatura Plena em Matemática da PUCRS do período de 2000/2 a 2003/1. A autora partiu do pressuposto de que tais egressos tiveram, desde os semestres iniciais do Curso, diversificadas experiências em distintas realidades escolares e, assim, a oportunidade de relacionar a teoria com a prática e construir a base dos saberes de uma prática docente inovadora no ensino de Matemática, em especial as *disciplinas de Metodologia e Prática de Ensino de Matemática*. A partir de um estudo comparativo dos depoimentos dos dois grupos envolvidos, analisaram-se categorias que evidenciaram terem sido relacionados os saberes científicos trabalhados na Universidade com os saberes escolares trabalhados nas instituições de ensino de educação básica, em um processo que envolveu pesquisa, ação e reflexão sobre a ação. Na segunda etapa, a partir de entrevistas com egressos do Curso, investigou-se a sua atuação nas escolas de educação básica. A pesquisa, de cunho eminentemente qualitativo, buscou compreender as contribuições e as lacunas do referido Curso na formação inicial dos egressos, por meio da análise textual de diferenciados instrumentos de investigação, fundamentada em teóricos, principalmente aqueles ligados à Educação Matemática. A partir de dois eixos, um cognitivo e um afetivo, foram descritos os saberes docentes dos licenciados, identificando-se um conjunto de indicadores de um ensino inovador, apontando facilidades e dificuldades por eles encontradas na sua docência e evidenciando seu compromisso com mudanças no ensino de Matemática.

Freitas (2006) investigou como os alunos participam e respondem à experiência de uma disciplina com uma proposta diferenciada no Curso de Licenciatura que privilegia o registro escrito de seus pensamentos e idéias durante o processo de formação. Destacou-se, na formação inicial, a escrita discursiva e reflexiva sobre o processo de aprender e ensinar matemática que foi promovido junto às *disciplinas* de Geometria e *Prática de Ensino de Matemática*.

A pesquisa de Prado (2008) consistiu em entender quais as contribuições dos textos impressos na formação dos licenciandos em matemática, para as idéias iniciais do conceito números inteiros. Esse entendimento foi realizado pela análise dos diálogos de um grupo de licenciandos no desenvolvimento das aulas de *Metodologia e Prática de Ensino de Matemática*. Observamos que o estudo de textos impressos possibilitou aos licenciandos rever e ampliar suas idéias sobre os números inteiros, manifestar perspectivas distintas para os textos analisados, como atribuir o uso em sala de aula e o uso para sua própria

aprendizagem, o que nos atenta para a necessidade das disciplinas de metodologia, prática de ensino e didática inserirem em suas atividades a discussão de textos impressos da matemática escolar.

Ferreira (2009) foi compreender o processo histórico de *disciplinarização da Metodologia do Ensino de Matemática* em cursos de Licenciatura em Matemática, buscando conhecer a gênese e o desenvolvimento histórico da disciplina, identificando conteúdos e métodos propostos bem como as mudanças pelas quais passou a disciplina. A motivação em propor e realizar este estudo surge da necessidade de conhecer e discutir o estatuto epistemológico da disciplina, a fim de compreendermos o seu lugar nos currículos dos cursos de formação de professores. Historicamente, a disciplina Metodologia do Ensino da Matemática tem aparecido nos cursos de Licenciatura em Matemática com distintas denominações. Nos anos 1930, ela apareceu com o nome de Didática Especial da Matemática. Nos anos 1960, essa denominação deu lugar à Prática de Ensino de Matemática, sob a forma de Estágio Supervisionado. Nos anos 1990, surge a nova terminologia Metodologia do Ensino de Matemática. Ao longo dessas alterações, os pressupostos e as características dessa disciplina foram se modificando. O processo de disciplinarização tem percorrido um trajeto semelhante ao da área de pesquisa em Educação Matemática, apresentando características de pluralidade de saberes, constituindo-se, em última análise, em uma disciplina interdisciplinar.

Quando fizemos à pesquisa utilizando como filtro no item *assunto* Prática como Componente Curricular, encontramos 05 dissertações, conforme apresentado na Tabela 2.

**Tabela 2:** As produções envolvendo a Prática como Componente Curricular

2008	PERENTELLI, L. F. <b>A prática como componente curricular: um estudo em cursos de Licenciatura em Matemática.</b> Mestrado (Profissionalizante – Educação Matemática), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008.
	MAYER, E. <b>Licenciatura em Matemática da UFSC: sobre a questão da integração entre as disciplinas específicas e pedagógicas e sua concretização pelos docentes.</b> Mestrado (Educação em Ciências e Matemática), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2008.
2009	MORIEL JUNIOR, J. G. <b>Propostas de Formação Inicial de Professores de Matemática: Um estudo de Projetos Político-Pedagógicos de cursos no estado do Paraná.</b> Mestrado (Ensino de Ciências e Educação Matemática), Universidade Estadual de Londrina, 2009.
2010	GUIDINI, S. A. <b>O futuro Professor de Matemática e o processo de identificação com a profissão docente - um estudo sobre as contribuições da prática como componente curricular.</b> Mestrado (Profissional em Ensino de Matemática). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2010.
2012	NOGUEIRA, Kely Fabrícia Pereira. <b>A Prática como Componente Curricular nos Cursos de Licenciatura em Matemática: entendimentos e alternativas para sua incorporação e desenvolvimento.</b> Mestrado. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2012. Orientadora: Patrícia Sandalo Pereira

Fonte: Banco de Teses da Capes

A seguir trazemos uma breve apresentação de cada pesquisa envolvendo a Prática como Componente Curricular elencada na Tabela 2.

Perentelli (2008) analisou os projetos pedagógicos dos dois cursos de Licenciatura em Matemática de duas Instituições de Ensino Superior da Grande São Paulo, uma Universidade e uma Faculdade isolada com o intuito de compreender como as 400 horas de Prática como Componente Curricular estavam alocadas nos projetos pedagógicos e verificar como elas eram entendidas por quem nelas atuavam. A autora concluiu que as duas instituições faziam um esforço para diminuir as divergências existentes e buscar coerência entre o que estava escrito no projeto pedagógico e o que acontecia na ação dos professores formadores em sala de aula.

A pesquisa de Mayer (2008) analisou a maneira como foi trabalhada a questão da integração entre as disciplinas específicas e pedagógicas, pelo corpo docente do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Os resultados apontaram a falta de integração entre as áreas que faziam parte do currículo do curso devido principalmente à ausência de um espaço institucional de discussões relativas a formação inicial. Também foi detectada a existência de dificuldade de articulação entre as disciplinas que faziam parte de cada uma das áreas do conhecimento, tendo os docentes, tanto das disciplinas específicas quanto das pedagógicas, encontrado dificuldades de se articularem entre si. Os entrevistados também afirmaram que a inclusão das práticas como componente curricular em disciplinas específicas e pedagógicas, no projeto pedagógico foram vistas como uma possibilidade de integração entre as duas áreas.

Moriel Júnior investigou as propostas de formação de professores presentes em atuais Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) de cursos de licenciatura em Matemática no estado do Paraná. Após análise, concluiu que metade dos PPPs possuem indícios de articulação teoria-prática em “todas” as disciplinas destinadas à efetivação da Prática como componente curricular, e na outra metade há evidências em apenas algumas disciplinas; e que o Estágio é planejado para ser realizado nos dois últimos anos dos cursos, sendo que em metade dos PPPs há a possibilidade de um diálogo entre a realidade vivenciada ou observada pelo licenciando na escola da Educação Básica e fundamentos teóricos das ciências.

Em 2010, Guidini desenvolveu uma pesquisa que tinha por objetivos reconhecer indícios de identificação com a profissão docente por parte dos futuros professores de Matemática, durante o curso de licenciatura, e conhecer e analisar as contribuições das experiências vividas pelos licenciados no desenvolvimento da Prática como Componente

Curricular, para a constituição de sua Identidade Profissional Docente. Pode-se constatar que o estímulo e o desenvolvimento de uma postura reflexiva, questionadora e investigativa, promovidos pela Prática como Componente Curricular, geram, não só um complexo processo de socialização com o ambiente docente, mas também conflitos, rupturas, incertezas, escolhas e “batalhas” internas, o que propicia que os licenciandos confirmem ou vetem a escolha pela docência.

Nogueira (2012) analisou como as práticas entendidas como componentes curriculares estão distribuídas nas estruturas curriculares dos Projetos Pedagógicos e sendo desenvolvidas nas disciplinas dos cursos de Licenciatura em Matemática. Constatou que a UNESP – Presidente Prudente alocou as 400 horas de Prática como Componente Curricular (PCC) no bojo das disciplinas de conteúdos específicos e pedagógicos via Projetos Articuladores, contando com a presença de um professor articulador para cada ano. Desse modo, estimulou uma postura reflexiva, questionadora e de trabalho coletivo no ambiente escolar, propiciado pela inserção e implementação da PCC. Ressaltou a importância da integração entre os professores no processo do planejamento e da construção do projeto pedagógico do curso visando a inserção das horas de Práticas como Componente Curricular.

## **5. Considerações Finais**

Notamos que os cursos de formação de professores de uma maneira geral e, em particular, as licenciaturas, têm passado, nestes últimos anos, por grandes discussões, sendo alvos de inúmeras propostas de mudanças curriculares.

A organização curricular atual ainda sofre discussões e propostas de novas reformulações. O ideal seria que todas as disciplinas do curso de Matemática fossem consideradas de prática para a construção do futuro educador, pois “todas elas contribuem para a construção da práxis do educador e se encontram no limite entre sua formação inicial e sua prática pedagógica;” (GOULART, p.85, 2002). Todavia, há ainda disciplinas de cunho estritamente teórico, desvinculadas da prática pedagógica e do campo de ação do futuro professor de Matemática.

Com relação à prática e ao estágio, percebemos que a legislação, nas últimas décadas, buscou incorporar discussões sobre a formação do professor, tentando superar questões históricas tal como a concepção restrita de prática, limitada a um momento isolado do curso e de responsabilidade de um único professor.

É necessário reconhecer que legalmente houve avanços, principalmente em considerar que todas as disciplinas que compõem o currículo têm uma dimensão prática que deve ser trabalhada.

Pelos dados apresentados podemos verificar que são poucas as pesquisas que foram desenvolvidas nos Programas de Pós-Graduação nas áreas de Educação e Ensino, envolvendo a disciplina de Prática de Ensino de Matemática e discutindo a inserção nos projetos pedagógicos dos cursos de Licenciatura em Matemática da Prática como Componente Curricular.

Muitos professores que atuam nas licenciaturas ainda não têm clareza do que significa essa prática como componente curricular. Podemos observar quando analisamos os projetos pedagógicos e existe uma carga horária inserida em uma disciplina específica, principalmente na Licenciatura na Matemática, esta é executada por meio de uma lista de exercícios. Muitos ainda não entendem que essa política pública educacional veio imposta por meio de uma Resolução para fazer com que o futuro professor possa conhecer a realidade escolar, ou seja, fazer uma aproximação da Universidade com a escola em que irá atuar futuramente.

Portanto, ao traçar este breve panorama das pesquisas que versam sobre a disciplina de Prática de Ensino de Matemática e discutem a inserção da Prática como Componente Curricular concluímos que, embora seja um tema de suma importância no âmbito educacional, ainda são poucos os estudos voltados a essas temáticas.

## 6. Referências

- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em educação**. (1. ed. 1991) Trad. Maria J. Alvez, Sara B. dos Santos e Telmo M. Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. **Parecer CFE n.º 292/62**, de 14 de novembro de 1962. Fixa matérias de formação pedagógica.
- BRASIL. **Parecer CFE n.º 627/69**. Determina que o estágio supervisionado passa a ter o tempo mínimo de 5% da carga horária do curso.
- BRASIL. **Lei n.º 5.692** - de 11 de agosto de 1971. Lei de Diretrizes de Bases. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1.º e 2.º graus, e dá outras providências. BRASIL. **Parecer CFE N.º 349/72**, de 6 de abril de 1972. Exercício do magistério em 1.º grau, habilitação específica de 2.º grau.
- BRASIL. **Lei n. 7044/82**, de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei 5692/71, de 11 de agosto de 1971, referentes à profissionalização do ensino de 2.º grau.

BRASIL. **Lei n.º 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional..

BRASIL. **Parecer nº 9/2001**, de 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. Conselho Nacional de Educação.

BRASIL. **Parecer CNE/CP 21/2001**, de 06 de agosto de 2001. Dispõe sobre a duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

BRASIL. **Parecer CNE/CP 027/2001**, de 02 de outubro de 2001. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior.

BRASIL. **Parecer n. CNE/CP 28/2001**, aprovado em 02 de outubro de 2001. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 01/2002**, de 18 de fevereiro de 2002. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em cursos de licenciatura de graduação plena.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 02/2002**, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho de Ensino Superior. **Parecer CNE/CES 15/2005** Esclarece as resoluções CNE/CP 01/2002 e CNE/CP 02/2002.

BRASIL. **Lei nº. 11.788**, de 25 de agosto de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes.

DUTRA, E. F. **Possibilidades para a Articulação entre Teoria e Prática em Cursos de Licenciatura..** Dissertação de Mestrado. UFSM/RS, Santa Maria, 2010.

FERREIRA, N. S. de A. “As pesquisas denominadas Estado da Arte”. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 79, agosto/2002, p. 257-282.

FERREIRA, Viviane Lovatti. **O processo de disciplinarização da metodologia do ensino de matemática.** Doutorado (Educação), Universidade de São Paulo, 2009.

FREITAS, Maria Teresa Menezes. **A escrita no processo de formação contínua do professor de Matemática.** Doutorado (Educação). Universidade Estadual de Campinas, 2006.

GOULART, S. M. A Prática de Ensino na Formação de Professores: uma questão (des)conhecida. **Revista Universidade Rural**. Série Ciências Humanas. Rio de Janeiro: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Vol.24 (1-2), jan./jun. 2002. p. 77-87.

GUIDINI, S. A. **O futuro Professor de Matemática e o processo de identificação com a profissão docente - um estudo sobre as contribuições da prática como componente curricular**. Mestrado (Profissional em Ensino de Matemática). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2010

MAYER, E. **Licenciatura em Matemática da UFSC: sobre a questão da integração entre as disciplinas específicas e pedagógicas e sua concretização pelos docentes**. Mestrado (Educação em Ciências e Matemática), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2008

MORIEL JUNIOR, J. G. **Propostas de Formação Inicial de Professores de Matemática: Um estudo de Projetos Político-Pedagógicos de cursos no estado do Paraná**. Mestrado (Ensino de Ciências e Educação Matemática), Universidade Estadual de Londrina, 2009

NOGUEIRA, Kely Fabrícia Pereira. **A Prática como Componente Curricular nos Cursos de Licenciatura em Matemática: entendimentos e alternativas para sua incorporação e desenvolvimento**. Mestrado. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2012.

PEREIRA, J. E. D. A prática como componente curricular na formação de professores. **Santa Maria**, v. 36, n. 2, p. 203-218, maio/ago. 2011. <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reeducacao/article/viewFile/3184/2047>>. Acesso em 27 de novembro de 2011.

PERENTELLI, L. F. **A prática como componente curricular: um estudo em cursos de Licenciatura em Matemática**. Mestrado (Profissionalizante – Educação Matemática), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008

PIMENTA, S. G. **O Estágio na formação de Professores: unidade teoria e prática?** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PRADO, Esther Pacheco de Almeida. **Os textos impressos para o ensino dos números inteiros na visão de licenciandos em matemática**. Doutorado (Educação). Universidade Estadual de Campinas, 2008.

SANTOS, Mônica Bertoni dos. **Saberes de uma Prática Inovadora: investigação com egressos de um curso de Licenciatura em Matemática**. Mestrado. (Educação em Ciências e Matemática). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2005.

