

Políticas públicas curriculares para a formação inicial de professores que ensinam Matemática: uma discussão promovida pelo GT 07 da Sociedade Brasileira de Educação Matemática

Ettiène Cordeiro Guérios

Universidade Federal do Paraná

Curitiba, PR — Brasil

✉ ettiene@ufpr.br

 0000-0001-5451-9957

Marta Élid Amorim

Universidade Federal de Sergipe

São Cristóvão, SE — Brasil

✉ martaelid@mat.ufs.br

 0000-0001-5909-6228



2238-0345 

10.37001/ripen.v14i4.4256 

Recebido • 18/03/2024

Aprovado • 13/05/2024

Publicado • 01/09/2024

Editor • Gilberto Januario 

Resumo: Este texto tem por objetivo refletir sobre as discussões realizadas nos fóruns regionais e no fórum nacional sobre a temática *Políticas Públicas curriculares para a Formação Inicial de Professores que ensinam Matemática* por meio de uma sistematização do que foi debatido. Para tanto, opta-se por apresentar os encaminhamentos elaborados pelas 14 regionais da Sociedade Brasileira de Educação Matemática que incluíram este assunto em seus fóruns, organizados pelas temáticas: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência e Programa de Residência Pedagógica, Curricularização da extensão nos cursos de Licenciatura e Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores de Matemática. Posteriormente, sistematizou-se as discussões realizadas no fórum nacional, realizado em Teresina-PI. Nessa perspectiva, busca-se trazer aproximações e distanciamentos de reflexões coletivas dos autores deste texto sobre o que está posto na Resolução DCN-Formação, recentemente aprovada, e constata-se que estudos e discussões realizadas pelas entidades pouco são consideradas nos documentos que regem a formação de professores.

Palavras-chave: Formação de Professores. Políticas Públicas Curriculares. FPMat.

Public policies on the curriculum for the initial education of teachers who teach mathematics: a discussion promoted by Brazilian Society of Mathematics Education GT 07

Abstract: This text aims to reflect on the discussions held in regional forums and in the national forum on public policies on the curriculum for the initial education of teachers who teach mathematics through a systematization of what was debated. To this end, we chose to present the referrals prepared by the 14 regions of the Brazilian Society of Mathematics Education (SBEM) that included this subject in their forums, organized by the themes: Institutional Program for Teaching Initiation Scholarships and Pedagogical Residency Program, Curricularization of the Extension in Teaching Degree Courses and National Curriculum Guidelines for the Initial Education of Mathematics Teachers. Subsequently, the discussions held at the national forum in Teresina-PI were systematized. From this perspective, based on Gatti's ideas, this work intends to bring together and step away from the collective reflections of the authors of this text on what is stated in the DCN-Formation Resolution, recently approved. The research concluded that studies and discussions carried out by the entities are not very much considered in the documents that govern teacher education.

Keywords: Teacher Education. Public Policies on the Curriculum. FPMat.

Políticas públicas curriculares para la formación inicial de profesores que enseñan matemáticas: un debate promovido por el GT 07 de la Sociedad Brasileña de Educación Matemática

Resumen: Este texto reflexiona a cerca de las discusiones realizadas en los foros regionales y en el foro nacional sobre el tema Políticas Curriculares Públicas para la Formación Inicial de Profesores que enseñan Matemática a través de una sistematización de lo que fue discutido. Para ello, se presenta las directrices elaboradas por los 14 capítulos regionales de la Sociedad Brasileña de Educación Matemática que incluyeron este asunto en sus foros, ordenados por temas: Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Enseñanza y Programa de Residencia Pedagógica, Curricularización de la extensión en los cursos de grado y Directrices Curriculares Nacionales para la formación inicial de profesores de matemáticas. A continuación, se sistematizaron los debates celebrados en el foro nacional de Teresina, Piauí. Desde esta perspectiva, a la luz de las ideas de Gatti, se pretende aproximar y alejar las reflexiones colectivas de los autores de este texto de lo que se establece en la Resolución *DCN-Formação*, recientemente aprobada, y constatar que los estudios y debates realizados por las organizaciones apenas se tienen en cuenta los documentos que rigen la formación del profesorado.

Palabras clave: Formación del Profesorado. Políticas Curriculares Públicas. FPMat.

1 Introdução

Desde 2004, a Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM), sob a coordenação do Grupo de Trabalho de Formação de Professores que ensinam Matemática (GT 07), promove o Fórum Nacional de Formação Inicial de Professores que ensinam Matemática (FPMat). A nomenclatura do evento foi se adequando de acordo com as demandas e entendimentos do grupo em relação a suas especificidades e função social. No ano de 2023, o VIII FPMat teve como tema *Políticas Nacionais de Formação de Professores que Ensinam Matemática: Reflexões, Desafios e Proposições* e buscou destacar

o compromisso político com a afirmação da docência na Educação Básica como uma profissão, com saberes e práticas próprios, bem como o desafio para a garantia de uma educação pública, gratuita, inclusiva, laica e socialmente referenciada como um princípio fundante da democracia (Moretti et al., 2023).

O evento busca mobilizar os diferentes atores que atuam nos cursos de licenciatura que formam professores para ensinar Matemática. A saber, inclui pesquisadores cuja área de investigação abrange a formação inicial de professores que ensinam Matemática nas diferentes modalidades, docentes que ensinam Matemática no Ensino Superior e/ou na Educação Básica, estudantes de pós-graduação, alunos dos cursos de Licenciatura em Matemática, Pedagogia, Educação do Campo, Educação Indígena e Quilombola, entre outros.

O VIII FPMat ocorreu no Instituto Federal do Piauí, na cidade de Teresina, e foi organizado em cinco Grupos de Discussão Temática (GD): (GD1) Licenciatura em Matemática e os conhecimentos próprios da docência; (GD2) Perfil profissional e acadêmico de formadores de professoras e professores; (GD3) Políticas públicas curriculares para a formação inicial de professores que ensinam matemática; (GD4) Formação inicial em Educação Matemática na Licenciatura em Pedagogia; (GD5) O ensino de Matemática na formação de educadores indígenas, quilombolas e do campo: práticas de interculturalidade. De acordo com as propostas de Grupos de Discussão apresentadas pelo GT07, as regionais poderiam fomentar discussões em torno de todas as temáticas eleitas ou de parte delas e/ou eleger temáticas emergentes em sua regional

Preliminarmente, ressaltamos que, há décadas, a formação de professores tem sido discutida no Brasil, pesquisas têm sido realizadas com vistas a identificar questões nevrálgicas que dificultam o avanço qualitativo dessa formação e esforços institucionais têm sido empreendidos por meio de programas oficiais com vistas à qualificação da formação de professores e de gestores para a Educação Básica (Gatti, 2013, 2021; Mindal & Guérios, 2013). No entanto, o avanço é tímido e, “na prática, parece pouco o reflexo no avanço qualitativo da formação” (Mindal & Guérios, 2013, p. 22). De modo reflexivo, sem perder a objetividade, Gatti (2013, p. 64) indaga: “por que mudanças profundas não ocorrem nesses cursos uma vez que há muito, e por muitos estudos, tem-se falado em crise das licenciaturas pelas suas fragilidades formativas?”. Em Gatti (2021), aponta-se duas características principais potencializadoras desse cenário: “a descontinuidade nas implementações, ou reformulações sucessivas, e, a fragmentação de ações, com superposições, entre os vários órgãos governamentais” (p. 1). Do exposto, tem-se a pertinência do tema em tela acerca do tema *Políticas públicas curriculares para a formação inicial de professores que ensinam matemática* discutido no âmbito do GD3.

Entendemos a promoção dos fóruns como uma metodologia para a reflexão, o desenvolvimento profissional e a proposição de alternativas para integrar políticas públicas de valorização do(a) professor(a) e de sua formação. Diante disso, consideramos importante que o fruto dessas discussões seja amplamente divulgado e levado em consideração para a elaboração e/ou aperfeiçoamento de políticas públicas para a formação de professores e, em particular, daqueles que ensinam/ensinarão Matemática.

2 Metodologia

Apresentamos uma síntese das discussões realizadas nos fóruns regionais e no fórum nacional sobre a temática *Políticas Públicas curriculares para a Formação Inicial de Professores que ensinam Matemática*, cuja ementa é:

pesquisas que discutem o Programa de Iniciação à Docência (Pibid) e a Residência Pedagógica na perspectiva de políticas públicas; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores que ensinarão matemática; Implementação das políticas públicas nos cursos de licenciatura em Matemática, em Pedagogia e em Educação no Campo (Moretti et al., 2023, p. 14).

Para a dinâmica das discussões, sintetizamos as reflexões das 14 regionais que incluíram a temática “Políticas Públicas Curriculares para a formação inicial de professores que ensinam Matemática” em seus fóruns e que constam neste texto. São elas: Acre, Bahia, Ceará, Distrito Federal, Goiás, Mato Grosso, Minas Gerais, Paraná, Rio Grande do Sul, Rondônia, Roraima, Santa Catarina, São Paulo e Tocantins. Incluiremos também as discussões realizadas em Teresina, no fórum nacional, pelo grupo composto por: Adriano Fonseca (Universidade Federal do Norte do Tocantins, UFNT), Agnaldo Esquincalha (Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ), Alayde Ferreira dos Santos (Universidade do Estado da Bahia, Uneb), Fábio Alexandre Borges (Universidade Estadual de Maringá, UEM), Flávia Cristina de Macedo Santana (Universidade Estadual de Feira de Santana, UEFS e Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, UFRB), Francisco Nordman Costa Santos (Instituto Federal do Piauí, IFPI), Lya Raquel Oliveira dos Santos (Universidade Federal do Piauí, UFPI) e Márcia Rodrigues Leal (Universidade de Brasília, UnB, e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, IFG), sob a coordenação das autoras deste texto.

Os temas elencados pelos fóruns regionais da SBEM perpassam diferentes assuntos e

programas pertencentes a políticas públicas para a formação inicial de professores que ensinam Matemática. São eles: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), Programa de Residência Pedagógica (PRP), Programas de permanência para cursos de licenciatura, Curricularização da Extensão, Formação continuada para professores que ensinam Matemática, prática como componente curricular, Diretrizes Curriculares para formação de professores.

Vale destacar que, em meio às discussões dos fóruns, foi publicado pelo Ministério da Educação (2023) o Sumário Executivo das Propostas do GT de Formação Inicial de Professores. Esse documento elenca questões relacionadas: à Revogação das Resoluções do CNE/CP n. 2/2019 e n. 1/2020; à reformulação na regulação dos cursos de licenciatura ofertados na modalidade Educação a Distância (EaD); ao diagnóstico acerca dos desafios para equilibrar a oferta e a demanda dos professores no país; à formulação de um plano nacional de valorização dos profissionais do magistério articulando formação, carreira, remuneração e condições de trabalho; à reafirmação do papel da Capes na indução e no fomento na formação de professores (inicial e continuada); ao aprimoramento do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) das licenciaturas; à institucionalização e ampliação de iniciativas para fortalecimento da formação teórico-prática dos licenciandos; ao desenvolvimento de propostas com foco nas licenciaturas específicas (Educação Escolar Indígena, Quilombola e do Campo, assim como Educação Especial Inclusiva e Educação Bilíngue de Surdos); e às ações voltadas à formação de professores alfabetizadores.

O entrelaçamento das questões postas nos fóruns das diferentes regionais e no Sumário Executivo das Propostas do GT de Formação Inicial de Professores do Ministério da Educação foi levado em consideração nesse texto, assim como nossas leituras e reflexões sobre esse tema.

Adicionalmente, apresentaremos as discussões realizadas do VIII FPMat e algumas considerações a partir da Resolução DCN-Formação (Ministério da Educação, 2024) e do parecer associado para pôr luz às discussões previamente realizadas, estabelecendo um diálogo com Gatti (2004, 2013, 2017, 2021) para fundamentar nossas reflexões relacionadas às políticas públicas para a formação de professores.

3 O protagonismo dos fóruns regionais como indutor das discussões no VIII FPMat

Apresentaremos os encaminhamentos postos pelos fóruns regionais ao discutirem questões relacionadas à implementação de resultados de pesquisa na área de Educação Matemática e de discussões realizadas em espaços colegiados em suas instituições para o aprimoramento de políticas públicas para a formação inicial de professores que ensinarão Matemática. Optamos por apresentar excertos dos documentos-síntese elaborados pelas regionais, organizados pelas temáticas consideradas como categorias: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e Programa de Residência Pedagógica (PRP) que são programas de iniciação à docência; Curricularização da extensão nos cursos de Licenciatura (Resolução CNE/CP n. 7/ 2018); Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores de Matemática.

3.1 Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e Programa de Residência Pedagógica (PRP)

O Pibid, executado no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), foi regulamentado pelo Decreto n. 7219 (2010), que afirma em seu Art. 1º ter “por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica

pública brasileira”. Gatti (2021) resume os objetivos do Pibid afirmando a intenção de “qualificar melhor estudantes de licenciatura para o trabalho nas escolas favorecendo, através de projetos bem dirigidos e selecionados, seu aperfeiçoamento em práticas escolares, criando maior interação universidade-escolas” (p. 7). Gatti (2021) ressalta a luta e a mobilização da comunidade educacional para a continuidade do programa do ano de sua criação até o presente ano, 2024, sendo um desejo sua continuidade. Esse anseio está amparado pela avaliação relatada por Gatti e sua equipe (2014), que

contou com 21.115 depoimentos que sustentaram a importância do programa para as licenciaturas e os licenciandos destacando suas contribuições para a valorização e revitalização das licenciaturas, para a geração de questionamentos sobre o currículo dos cursos e dos estágios levando ao repensar essas atividades, propiciando maior integração entre saberes da ciência com as ciências da educação e favorecendo o contato direto dos bolsistas com a escola pública, já nos anos iniciais de seu curso, levando a uma aproximação mais consistente das teorias com as práticas (p. 7).

O Programa de Residência Pedagógica (PRP), também executado no âmbito da Capes, foi instituído pela Portaria Gab n. 38/2018/Capes, no contexto do Decreto n. 8.977/ 2017, que afirma em seu Art. 1º ter “a finalidade de apoiar Instituições de Ensino Superior (IES) na implementação de projetos inovadores que estimulem a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica”. Visa à imersão do estudante na escola sob orientação de docentes das instituições que oferecem formação de professores e aderem ao programa. Ao fomentar as discussões acerca do Pibid e do PRP, vêm à tona questões sobre as políticas de permanência dos estudantes em cursos de licenciatura e a necessidade de normatizações para os estágios¹ supervisionados curriculares no cenário da manutenção de programas com a finalidade de fomentar projetos institucionais de iniciação à docência e de residência pedagógica, com vistas a contribuir para o aperfeiçoamento da formação inicial de professores e para a melhoria de qualidade da Educação Básica pública brasileira.

A Regional Minas Gerais não só contempla as contribuições do Pibid/PRP para a formação dos/as licenciandos/as e professores/as, mas também faz uma reflexão sobre a impossibilidade de todos os estudantes de licenciatura integrarem esses programas e de escolas mais descentralizadas serem atendidas. Inicia afirmando que programas de indução à docência integram

uma inovação que precisa na escola; traz novas perspectivas para se pensar a relação universidade-escola. A troca entre estudantes e professores é muito interessante; a escola se movimenta de forma diferente; estudantes levam conhecimentos diferentes e isso motiva os professores-preceptores. [...] Esses programas podem ser entendidos como modelo de formação de professores; possuem ações que pensam a escola, que vivenciam a escola, que estudam casos reais (Regional Minas Gerais).

Logo após indica algumas limitações, como:

há estudantes que não conseguem frequentar esses programas; são programas que fortalecem a formação inicial, mas que deixam alguns estudantes sem a opção de integrá-los. Outro ponto é o fato de muitos desses estudantes estarem em instituições

¹ Entenda-se por Estágio o *Estágio Supervisionado Curricular Obrigatório*. Mantivemos as nomenclaturas utilizadas pelos documentos oficiais e pelos fóruns regionais. Daí as diferentes nomenclaturas usadas, tais como, estágio curricular, estágio obrigatório, estágio supervisionado, estágio supervisionado obrigatório.

privadas, o que pode ser compreendido como financiamento da educação privada (injeção de verba pública no sistema privado) (Regional Minas Gerais).

A Regional Tocantins, por exemplo, trata dessas questões ao realizar uma reflexão sobre a importância da manutenção das atividades do Pibid e do PRP como uma política educacional permanente, como podemos observar no excerto a seguir:

O PIBID e a RP forçam positivamente os acadêmicos a serem autores de algo, a produzir algo, de modo que devemos garantir sua permanente existência. Devemos assim enxergar o PIBID como espaço de formação docente, segundo prof. Freud Romão em sua pesquisa de doutorado. Neste contexto, o encaminhamento foi para que ações do GD3 seja pela atitude de lutar por políticas e diretrizes mais claras para os programas educacionais (Regional Tocantins).

A Regional Ceará apresenta relatos dos benefícios do Pibid e do PRP para a formação inicial de professores e, assim como a Regional Tocantins, fomenta a discussão sobre a necessidade de repensar os estágios em um percurso formativo que contempla atividades em programas de formação docente:

Ao levantar essa pauta, todavia, traz-se à tona também a discussão sobre o estágio supervisionado como componente obrigatório na formação docente. As políticas educacionais como o PIBID e o PRP produzem excelentes resultados não apenas pelos seus desenhos pedagógicos e projetos formativos, mas também pelo investimento financeiro que possibilita a mobilização de sujeitos em torno de seu propósito. Investimento esse que não é destinado aos estágios, o que faz com que esse acabe perdendo espaço no percurso formativo do(a) licenciando(a) e “competindo” com tais programas.

Cabe a nós, educadoras e educadores, lutar pela permanência, manutenção e ampliação das políticas educacionais, especialmente desses programas, mas também de políticas voltadas a todos(as) os(as) professores(as) em formação, não apenas a um percentual que é contemplado pelas bolsas (Regional Ceará).

Os acadêmicos que participaram do PIBID acabam não vendo mais sentido em fazer o estágio supervisionado obrigatório. Neste sentido, precisamos ter claro a relação entre PIBID, RP e estágios obrigatórios, desde as políticas nacionais de estágio até as normatizações institucionais e concepções dos professores de estágio (Regional Tocantins).

Nesse sentido, a Regional Paraná fortaleceu o entendimento de que o PRP, o Pibid, o Estágio e a extensão universitária diferem em seus propósitos; cada um deles oportuniza experiências diferentes, todas importantes no espectro da formação inicial. A Regional Bahia reconhece a importância educativa do Pibid e do PRP, mas considera que a ausência de uma compreensão clara do papel desses programas tem promovido equívocos no que tange a seus objetivos na relação de ambos com os componentes curriculares disciplinares que compõem a grade curricular, “e de maneira específica, da relação estabelecida com o componente curricular Estágio Supervisionado, porque não existe uma compreensão clara do papel que programas PIBID/PRP ocupam na formação inicial e continuada de professores” (Regional Bahia). Outro aspecto que chama muito a atenção é o fato de muitas regionais citarem o Pibid e o Residência Pedagógica como fundamentais para a permanência dos/as estudantes nos cursos de licenciatura, por exemplo, as regionais Roraima, Santa Catarina e Goiás.

Considerando a importância do Pibid e do PRP, a Regional Distrito Federal sublinha

problemas identificados na articulação entre esses programas e a formação docente. Entre os problemas, ressalta a “falta de interesse dos alunos em participar dos programas. Para enfrentar esse obstáculo, é crucial entender as razões por trás dessa falta de interesse e desenvolver estratégias para tornar os programas mais atrativos e relevantes para os licenciandos” (Regional Distrito Federal).

Sobre as vagas disponibilizadas, a Regional Bahia suscita “a necessidade de uma melhor regulamentação da oferta dos programas Pibid/PRP em núcleos multidisciplinares”. Os integrantes frisam a riqueza das experiências multidisciplinares para a formação inicial e continuada de professores; no entanto, relatam que alguns desses núcleos são constituídos em virtude do provimento de vagas para o atendimento do edital, mas não realizam atividades integradas. Indo além, defendem que a oferta do Pibid e do PRP se constitua em políticas públicas de estado para não dependerem de políticas de governo e passe a compor os projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura em Matemática.

A Regional Mato Grosso relata que o PRP e o Pibid contribuem para promover mudanças e avanços no âmbito:

- da formação inicial de professores de matemática para o ensino básico;
- da inovação do processo ensino-aprendizagem de matemática nas escolas de educação básica, exercitando a articulação entre teoria e prática profissional docente;
- da aproximação entre Universidade e escolas-campo, cada vez mais profícua para a formação inicial de professores para o ensino básico (Regional Mato Grosso).

Ato contínuo, citam que os estudos desenvolvidos abordam:

- A relação entre a teoria e a prática no contexto da BNCC;
- A relação teoria e prática no processo de formação inicial de professores;
- A teoria e a prática no exercício da profissão docente;
- A educação básica brasileira, a partir da BNCC (Regional Mato Grosso).

É importante considerar o alerta da Regional São Paulo sobre a desconfiguração que afeta o Pibid em relação a seus objetivos iniciais. Há o reconhecimento dos resultados positivos desse programa. No entanto, embora haja muitos educadores envolvidos, “teme-se que fique ainda mais desfigurado, dada a falta de professores licenciados nas escolas públicas, o que pode obrigar os participantes do programa a serem chamados a assumir as classes para preencher a lacuna” (Regional São Paulo).

3.2 Curricularização da extensão nos cursos de Licenciatura (Resolução CNE/CP n. 7, de 18 de dezembro de 2018)

A Resolução CNE/CP n. 7, de 18 de dezembro de 2018, estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei n. 13.005/14, que aprova o Plano Nacional de Educação 2014-2024.

Em seu Art. 2º, as diretrizes

regulam as atividades acadêmicas de extensão dos cursos de graduação, na forma de componentes curriculares para os cursos, considerando-os em seus aspectos que se vinculam à formação dos estudantes, conforme previstos nos Planos de

Desenvolvimento Institucionais (PDIs), e nos Projetos Políticos Institucionais (PPIs) das entidades educacionais, de acordo com o perfil do egresso, estabelecido nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) e nos demais documentos normativos próprios.

A expressão *curricularização da extensão* ou *creditação curricular* impõe a necessidade de adequação dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) de graduação de modo que se garanta a necessária carga horária para atividades de extensão e se atenda à citada resolução. A temática *curricularização da extensão* foi abordada pelas regionais de Roraima, São Paulo e Paraná. A Regional Roraima informou que os cursos de licenciatura das IES públicas já estão contemplando a *curricularização da extensão* em seus PPC, mas informam que não aderiram à Resolução CNE/CP n. 2/2019.

A Regional São Paulo considera que a *curricularização da extensão* é um desafio a ser enfrentado para a formação de professores e ressalta sua potencialidade para a ampliação das relações da Universidade com as escolas da Educação Básica, assim como com a sociedade em geral. De acordo com a Regional São Paulo, “o desafio se impõe no sentido da construção de propostas significativas, que oportunize relações produtivas e que tragam contribuições para todas as partes envolvidas”. Ademais, considera que, por ser uma proposição relativamente recente, a *curricularização da extensão* deve ser objeto de debates e de pesquisa em diferentes espaços.

Na Regional Paraná, a discussão sobre a *curricularização da extensão* se iniciou por meio de uma reflexão do grupo motivada pelo questionamento levantado pela docente da UFPR sobre qual a função da extensão na formação inicial de professores e qual seu conceito. Entendemos que esse questionamento demanda um debate sobre a compreensão conceitual de *extensão* e sua relação com o atendimento das necessidades da comunidade, visto haver diferenças se concebida como sendo do tempo na escola, de vivência em outros espaços formativos ou de atendimento a necessidades da comunidade. O grupo, então, discutiu sobre propostas das universidades participantes do GD que contemplam a extensão universitária no contexto de políticas públicas que estão em fase de elaboração e as que estão já em execução, tendo a natureza conceitual como elemento geratriz.

Diante dessa discussão, tem-se como pressuposto da UFPR que o PRP difere em seus propósitos do Pibid, que se distingue de Estágio Supervisionado, que, por sua vez, diverge da *curricularização da extensão*. Ou seja, cada um deles tem seus propósitos e é preciso pensar em programas e políticas públicas que congregam ideias normativas nucleares, mas é imperativo respeitar as diferentes oportunidades de aprendizagem do futuro professor. Nessa direção, a extensão é compreendida como potencial aprendizado, e sua *curricularização*, na UFPR, é pauta de discussões, justamente, por conta da concepção (em construção) que se tem sobre a extensão.

Dessa abordagem, surgiram questionamentos no grupo, tais como: *em que medida tomamos consciência delas (políticas curriculares) e de como elas se articulam PRP e Pibid podem ser consideradas como propostas de curricularização?* Da discussão na Regional Paraná,

estabeleceu-se o consenso de que, frente a essa compreensão, PIBID, RP e Estágio Curricular Obrigatório são espaços de formação diferentes daquilo que se caracteriza como extensão frente à sua *curricularização*. Ainda, nessa direção, também foi discutida a importância de não confundir e adotar a extensão (como favorecedora de formação), com a prestação de serviços (Regional Paraná).

Considerando o exposto, o grupo refletiu que o tripé da universidade — ensino, pesquisa e extensão — propicia contemplar outros espaços e diferentes ações que envolvem o ensino de Matemática, tais como presídio e hospital, entre outros espaços. “Dessa forma, ela se caracteriza como extensão da experiência e não do tempo” (Regional Paraná).

Outros temas abordados foram: o cumprimento da carga horária e a organização de práticas extensionistas. No tocante ao primeiro tema, a preocupação anunciada foi a de que o cumprimento obrigatório da carga horária se sobreponha às possibilidades de aprendizagens com as ações propriamente ditas, respeitando os diferentes ritmos e vivências. No tocante à organização de práticas extensionistas, aventou-se a “possibilidade de planejamento compartilhado de tais ações, envolvendo, desde o planejamento, o coletivo de estudantes, professores, comunidade, entre outros interlocutores na realização de atividades que visem com e por meio delas, promover a formação” (Regional Paraná). Desses temas e de outros que permearam o conjunto das discussões e reflexões, percebemos a necessidade de uma caracterização sobre políticas curriculares como espaço de formação nos contextos institucionais dos participantes.

No âmbito desta discussão, os participantes da Universidade Tecnológica do Paraná (UTFPR) informam que “na UTFPR não há uma única política institucional de extensão, cabendo a cada campus, a tomada de decisão sobre a organização dessas propostas no âmbito dos cursos, à luz dos documentos norteadores” (Regional Paraná). Na UTFPR, *campus* Cornélio Procópio, os docentes têm consultado outros PPC para inspirarem-se na construção do documento de seu curso, em fase de finalização. Na etapa de implementação da nova grade curricular, emergiu

a dificuldade para compatibilizar a carga horária dos grupos (imposto pela Res. 02/2019), considerando o contexto de um único curso de Licenciatura em meio a várias engenharias, bem como a articulação do Estágio e atividades de extensão dado o pouco “espaço” para o desenvolvimento das atividades (Regional Paraná).

Na Universidade Federal do Paraná (UFPR), a *curricularização da extensão* é discutida em âmbito colegiado. Não há, ainda, proposição de como ela atenderá às normativas impostas pela resolução no tocante à perspectiva pedagógica para sua implementação.

Um fato comentado no decorrer das discussões na Regional Paraná contemplando uma característica local, que induz a uma possibilidade de ação de extensão, foi o de que,

como há cursos de Licenciatura na UTFPR e na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) em um município relativamente pequeno, torna-se difícil o aceite de professores em ser supervisores de Programas como, PIBID e PRP. Nesse contexto, o grupo tem pensado na extensão com foco em eventos (Regional Paraná).

Na UTFPR, *campus* Curitiba, houve o relato de que a instituição se preocupa com uma efetiva formação dos licenciandos e ressalta que, desde a publicação da Resolução n.º 02/2019, há discussões para a adequação do PPC à legislação, tal como o extrato a seguir:

A articulação dos temas transversais pertinentes à uma formação global, por exemplo, se tornou ementa e não “transversal”, o que pode descaracterizá-la, indicando perda de suas potencialidades e, conseqüentemente, distinguindo de uma proposta de formação que abarque (no sentido de vivências) essas discussões. Nessa direção, sugerem que ainda há uma concepção de formação fadada ao atendimento de uma legislação, isto é, a reflexão e aspectos formativos ficam subordinados à necessidade

de uma adequação (Regional Paraná).

A UTFPR, *campus* Toledo, no ano de 2023, está no segundo ano de implementação da curricularização da extensão. Foi enfatizado que “as discussões sobre as políticas curriculares frente a Res. 02/2019 têm caminhado no sentido da insubordinação”. No tocante à curricularização da extensão, pensaram, inicialmente, em articular uma carga horária em disciplinas que potencialmente atendessem a tal demanda. No entanto, consideraram que dependeriam dos docentes que as ministrassem. Dessa feita, propuseram quatro disciplinas com cinco horas semanais, das quais participam professores da Educação Básica da rede municipal de Toledo, Paraná (PR), sendo que os créditos podem ser convalidados pelos licenciados como prática de extensão. A essa informação, acrescentaram que

essas disciplinas tentaram atender as necessidades impostas pelo Novo Ensino Médio (NEM), em que professores PSS² trabalham, no modelo de disciplinas optativas, com temáticas que têm ganhado espaço nos debates (pensamento computacional, educação financeira, entre outras). Também há possibilidade de vivenciar outras atividades, projetos e tantas outras modalidades de extensão e pedir convalidação. Desse modo, atendem as necessidades da comunidade e, assim, são constituídos espaços formativos para os acadêmicos (Regional Paraná).

A Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), *campus* Cascavel, relatou que o curso de Licenciatura em Matemática foi reformulado, sendo inseridas duas componentes curriculares, denominadas “Práticas Extensionistas”. Há outras disciplinas que destinam carga horária para atividades de extensão para completar o número mínimo exigido curricularmente.

O setor privado presente nesse GD relatou como tem sido a relação institucional com essa temática no que tange à implementação, à reação dos licenciandos diante da carga horária obrigatória e à relação dos professores com a atividade extensionista.

No conjunto dos debates, destaca-se o cenário vivido por instituições do setor privado, cuja implementação da curricularização da extensão tem sido adiada. No caso da UniCesumar, neste ano, foi realizado um estudo acerca da Res. 02/2019 e, institucionalmente, as matrizes dos cursos foram modificadas, inclusive ganhando disciplinas sinérgicas (comum para mais de um curso). Apesar da “flexibilidade” oferecida pela Educação a Distância, o curso também tem enfrentado algumas dificuldades que levam à evasão dos estudantes, por exemplo, quando eles tomam conhecimento dessa carga horária que precisam cumprir. Complementando, também há relatos do desafio de acompanhamento das atividades extensionistas como uma demanda curricular (Regional Paraná).

O cumprimento da carga horária e a permanência de licenciandos na escola foram temas fortemente abordados. Os participantes comentaram sobre uma realidade que se configura: um inchaço da escola com os licenciandos e pouco retorno à escola sobre as ações desenvolvidas ou sobre os reflexos dessas ações. Houve um consenso de que: “Ao desenvolvermos ações na escola, há o entendimento de que ‘ela’ precisa de um feedback formativo e que isso, muitas vezes, não acontece porque talvez estejamos mais preocupados com a carga horária e cumprimento das atividades relacionadas ao formando” (Regional Paraná).

Agregado a esse entendimento esteve o de que a escola, além de receber os

² O PSS é um processo seletivo simplificado realizado pela Secretaria de Estado da Educação do Estado do Paraná para a contratação temporária de professores da Educação Básica.

licenciandos, é espaço de formação continuada, conforme recomenda a própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o que amplia a discussão sobre a atividade extensionista para além do atendimento normativo da carga horária dos licenciandos. Dessa discussão, emergiu a seguinte indagação: *em que medida as ações que garantem o cumprimento da carga horária, normatizada pelas políticas curriculares, são formativas?* Concluindo a discussão, tem-se que, embora saibamos que a concretização da curricularização da extensão é desencadeada por uma longa luta dos professores extensionistas, aí incluindo a histórica demanda pela valorização da extensão na formação dos licenciandos realizada pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras (Forproex),

é consenso que tanto as discussões quanto o empreendimento de ações extensionistas curricularizadas, com enfoque nos aspectos formativos do professor de Matemática, ainda estão caminhando. Dito de outro modo, esse caminho faz referência tanto às compreensões conceituais, quanto à viabilização de ações que potencializam experiências formativas e que contribuam para o desenvolvimento profissional do docente (Regional Paraná).

Em síntese, a curricularização da extensão está em discussão em instituições das regionais de Roraima, São Paulo e Paraná, conforme relato de docentes que participaram desses fóruns. Há tentativas de implementação e experiências desenvolvidas, tal como a criação de componentes curriculares específicos e a convalidação de créditos em disciplinas como prática de extensão. O que emerge é a necessidade de um entendimento sobre “extensão” que a defina como uma extensão da experiência, formativa, por certo, e não apenas do tempo no desenvolvimento de atividades. A ausência dessa discussão nas demais 11 regionais é um fator a ser ponderado tendo em vista que a adoção da extensão em perspectiva curricular necessita de entendimento acerca de seu conceito para que as ações extensionistas sejam, de fato, formativas.

3.3 Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores de Matemática

Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores de Matemática foi um tema abordado por inúmeras regionais tais como Paraná, São Paulo, Acre e Mato Grosso. A Regional São Paulo discutiu, entre outros pontos,

o desafio de ser formador de professores frente aos documentos curriculares atuais, tais como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores (Brasil, 2019), a resolução da curricularização da extensão (Brasil, 2018), a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) e os novos Projetos Pedagógicos dos Cursos vigentes a partir de 2023 (Regional São Paulo).

Esses aspectos foram pautas de nossa discussão no Fórum Nacional de Formação de Professores que ensinam Matemática, no que se refere às licenciaturas em Educação do Campo e Intercultural Indígena, como sugerido pela Regional Distrito Federal. Na Regional Paraná, pontos que, de algum modo, são impactantes na formação de professores foram abordados e, entre eles, são:

- Compreensão de que o curso de Licenciatura não forma um mero executor da BNCC (pratique o que está posto), mas um profissional constituído por dimensões (desenvolvimento da identidade profissional).

- Transposição da dimensão normativa da BNCC por meio da reflexão crítica e articulada a cada realidade, na direção de orientação sobre “como” pode ser desenvolvida em propostas curriculares.
- Presença de temáticas transversais na organização curricular visando a formação do professor (Regional Paraná)

Na perspectiva da Regional Rondônia, as diretrizes curriculares nacionais para formação inicial por meio das Resoluções n. 1/2002, n.º 2/2015 e n. 2/2019 (BNC-Formação) apontam para “o fortalecimento da prática profissional no espaço de atuação”. Há destaque para a preocupação com a diversidade do Brasil, que envolve comunidades indígenas, quilombolas, educação do campo, entre outras instâncias. A Regional Acre afirma que as políticas públicas ainda são excludentes.

Concordamos com a Regional Santa Catarina que considera que a educação do campo não se consolidou como uma política de estado e os cortes de verbas contribuíram para que a implementação não se tornasse efetiva. Adicionalmente, a Regional Santa Catarina elenca alguns problemas enfrentados, a saber: “o fechamento de cursos por falta de alunos inscritos; a dificuldade da inserção desses profissionais no campo de atuação docente; a implementação da pedagogia da alternância restrita a uma metodologia (tempo escola e tempo comunidade)”. E completa, de uma maneira mais geral, que

há um descompasso entre as políticas de formação vigentes e as reais necessidades dos professores em serviço. Por isso, defendemos a criação/implementação de políticas orgânicas de valorização da profissão docente que perpassam: formação inicial e continuada, remuneração, carreira, condições de trabalho e saúde. Outrossim, que as políticas públicas de formação de professores busquem uma formação mais ampla, que contemple os conhecimentos científicos historicamente produzidos e os fundamentos da educação, como forma de resistir à pedagogia das competências (Regional Santa Catarina).

Entendemos haver consonância com a ideia de descompasso entre as políticas públicas de formação e as necessidades dos professores em serviço, destacamos a demanda apresentada pela Regional Minas Gerais, que diz respeito à “formação para os atendimentos especiais”:

Discutiu-se sobre o tempo de formação do professor para uma demanda urgente, qual seja, a formação para os atendimentos especiais. Cada vez mais estudantes com necessidades especiais. Cobrança das redes de ensino para que os professores estejam preparados para essa demanda, mas as formações iniciais não os preparam. Professores pouco têm oportunidade para se formar. Estudante sendo incluído pelo fato de estar no mesmo lugar que outros, mas não no sentido de oportunidade de aprendizagem (Regional Minas Gerais)

Há regionais que abordaram as diretrizes sob o aspecto específico da organização curricular e da identidade do curso. A Regional Tocantins aborda a característica bacharelesca do curso de Matemática enfatizando que isso ocorre

mesmo com os esforços de configuração de uma proposta curricular que atenda a demanda por um profissional qualificado, ou seja, uma formação inicial que contribua significativamente para a produção de saberes básicos, essenciais, que formem um docente mais confiante ao iniciar sua prática docente. Foi considerado que ainda falta nos atentar que o curso deve preparar professores de matemática *para a Educação*

Básica. Querer dar conta de preparar para a carreira de pesquisadores da área específica e para a docência na EB não funciona. É preciso definirmos princípios, objetivos e metas claras que nortearão um currículo que atenda as demandas sociais, educacionais e tecnológicas, construído a várias mãos (Regional Tocantins.)

Esse posicionamento é acompanhado pela Regional Acre, que sugere: “pensar todas as disciplinas no contexto da Licenciatura e seu papel na formação daqueles/as que atuarão na educação básica”.

A revogação da Resolução CNE/CP n. 2/2019 e a retomada da Resolução CNE/CP n. 2/2015 foram pauta de algumas regionais. Apresentamos como exemplo da movimentação que ocorreu nos fóruns regionais os excertos a seguir.

Com relação ao tópico “Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores que ensinarão matemática”, o GD acompanha o posicionamento exposto no “Manifesto da Frente Revoga BNC-Formação Pela retomada da Res. 2/2015” (http://www.sbembrasil.org.br/files/manifesto_revoga_bnc_formacao.pdf) (Regional Santa Catarina).

Por fim, como encaminhamento, o grupo propõe que:

a) seja revogada a Resolução CNE/CP n. 2/19, por não corresponder ao projeto de formação de professores almejado pela SBEM;

b) sejam ampliadas as discussões sobre as propostas de formação pedagógica para graduados não licenciados, sobretudo, considerando o termo presente na Resolução CNE/CP n. 2/15: “emergencial e provisório” (Regional Distrito Federal).

Que haja mecanismos legais e constitucionais que garantam às IES tempo necessário para implementação, desenvolvimento da formação docente e avaliação das ações de formação, assim como da atuação dos professores egressos, visando à compreensão de quais pontos da política de formação docente em vigência foram positivos e quais precisam ser melhorados, excluídos e incluídos. Mesmo que durante todo este processo seja necessário mudanças emergenciais necessárias, que não signifique a revogação total da política de formação docente, desde que esta seja construída democraticamente por todos os agentes envolvidos na educação, do MEC aos professores da EB de todo o território nacional, assim como comunidade em geral interessada e preocupada com a qualidade da educação para todos (Regional Tocantins).

Vimos aqui o que os grupos pontuaram sobre as DCN. Na seção seguinte, abordamos outros tópicos que se fizeram ver nas discussões.

3.4 Outros temas emergentes

Houve temas abordados por regionais que emergiram das discussões, tais como burocratização da educação, evasão, valorização do professor, políticas públicas para a implementação de tecnologias na escola (reflexão motivada pela pandemia), formação continuada e demandas para o exercício profissional. Embora não seja pauta deste GD, eles ficam registrados pela importância que têm.

No tocante à formação continuada e às demandas para o exercício profissional, chama a atenção a Regional do Rio Grande do Sul, que teve em seu fórum oito participantes, sendo a maioria professores da Educação Básica, motivo pelo qual as abordagens foram referentes a relatos de suas vivências nas escolas e a empecilhos ou limitações à formação continuada. Com

base nas abordagens, algumas proposições foram elaboradas para serem avaliadas pela SBEM:

- deveria haver carga horária para formação [continuada], separada da carga horária de hora-atividade;
- o terço da carga horária docente destinado a horas-atividade deveria ser semanal (isso é respeitado em algumas redes e em outras não);
- a formulação legal sobre a terça parte destinada a horas-atividade deve ser precisa, garantindo os direitos dos professores, visto que em alguns casos a formação continuada ocorre dentro da carga horária de horas-atividade, prejudicando o planejamento;
- a formação via lives deveria ser complementada por pelo menos uma discussão no âmbito da escola, com o envio de uma reflexão aos organizadores da formação;
- estudos de conceitos de matemática que são objeto/ensinados em sala de aula podem ser buscados pelos professores de forma autônoma, ou em cursos específicos;
- necessidade de se abrir mais cursos de mestrado em instituições públicas para oferecer uma formação de educação matemática para mais estudantes em virtude da mobilidade;
- deve ocorrer uma valorização da formação do tipo mestrado na carreira docente, e a formação continuada também por ser inerente à profissão (Regional Rio Grande do Sul).

Além desses itens, os participantes discorreram sobre a formação específica em Matemática por meio das seguintes indagações: “as escolas precisam oferecer formações de Matemática? Ou o mestrado deveria ser o ‘lugar’ para esta formação de matemática?” (Regional Rio Grande do Sul).

O Novo Ensino Médio foi considerado na Regional Paraná em relação a possíveis implicações para os cursos de Licenciatura em Matemática, fato que merece atenção pelas decorrências que podem gerar diante de características formativas que configuram sua pauta formativa.

Reiteramos a importância desses temas e reconhecemos o entrelaçamento destes com a temática do GD, visto que não se pode pensar em políticas de formação inicial de professores sem considerar a estreita relação com a formação continuada e a Educação Básica.

4 As discussões e encaminhamentos do grupo do GD03 do Fórum Nacional (DCN-Formação)

Pelo breve exposto, sugerimos, neste fórum, ampliar a discussão sobre o Pibid e o PRP como espaços que favorecem a integração da formação inicial e continuada, assim como preconiza a CNE/CP n. 2/2015 e defende o coletivo de educadores/as e matemáticos/as. No que tange às questões relacionadas aos papéis do Pibid, do PRP e do estágio, o grupo entende que é necessária a formação de um grupo de trabalho, vinculado à SBEM, para tratar dos objetivos específicos de cada um dos programas, com vistas a não confundi-los com aqueles definidos e regulamentados para o estágio e colaborar para a constituição desses programas como política de estado, incluindo a Residência Docente, que deve ser implementada em breve. Nesse sentido, entendemos o PRP como um espaço de formação importante e adquirido com muita luta, não podendo substituir o tempo e o espaço do estágio, tampouco ser subtraído por este último.

Outro tema que gerou um debate aprofundado foi a *curricularização da extensão* e sua implementação. A socialização das compreensões sobre o que é a *curricularização da extensão*

e dos modos como as diferentes instituições a incluem em seus PPC colaboraram para a reflexão sobre o papel da extensão para a formação de professores. A extensão no contexto dos cursos a distância foi considerada no que tange à viabilidade de realização em uma perspectiva formativa.

Após discussões acerca da ideia de extensão, provocadas pela expressão *extensão como prestação de serviços*, foi consenso que a extensão nas licenciaturas deve ser uma ação articulada com o ensino e a pesquisa, construída coletivamente a partir de relação permanente entre a universidade e a comunidade externa, com foco nos contextos educacionais formais, não formais e informais. Vale lembrar que Gatti (2004), no ano de 2004, já alertava que “programas de extensão não podem ser mera prestação de serviço” (p. 24), alerta propício ao propósito formativo expresso no inciso I do Art. 6º da Resolução CNE/CP n. 7/2018, no que se refere à “contribuição na formação integral do estudante, estimulando sua formação como cidadão crítico e responsável”. Essa contribuição está subsidiada pelo Art. 5º, que versa sobre a estrutura, a concepção e a prática das Diretrizes da Extensão na Educação Superior:

- I. a interação dialógica da comunidade acadêmica com a sociedade por meio da troca de conhecimentos, da participação e do contato com as questões complexas contemporâneas presentes no contexto social;
- II. a formação cidadã dos estudantes, marcada e constituída pela vivência dos seus conhecimentos, que, de modo interprofissional e interdisciplinar, seja valorizada e integrada à matriz curricular;
- III. a produção de mudanças na própria instituição superior e nos demais setores da sociedade, a partir da construção e aplicação de conhecimentos, bem como por outras atividades acadêmicas e sociais;
- IV. a articulação entre ensino/extensão/pesquisa, ancorada em processo pedagógico único, interdisciplinar, político educacional, cultural, científico e tecnológico (Ministério da Educação, 2018).

Em relação à sociedade, manifesta pelos membros do GD como *comunidade externa* envolvida nas ações extensionistas da universidade, referimo-nos a Gatti (2004), tendo em vista a pertinência de seu entendimento para o momento atual da *curricularização da extensão*, que não pode ser vista como composta por

seres abstratos ou como essencialmente racionais, mas como sendo essencialmente seres sociais, com suas identidades, imersos em uma vida grupal na qual partilham uma cultura, derivando seus conhecimentos, valores e atitudes dessas relações, com base nas representações e linguagens constituídas nesse processo que é, ao mesmo tempo, social e intersubjetivo. (p. 25)

Inspiradas em Gatti (2004), consideramos que resultados da curricularização da extensão na formação inicial de professores não serão obtidos em sua implementação de modo imediato por dados que podem ser quantificados metricamente em termos pragmáticos, mas sim em relações longínquas, que, recursivamente, os licenciados estabelecerão profissionalmente, decorrentes da articulação entre conhecimentos curriculares e ação docente.

Sobre a falta de investimentos para políticas públicas de formação de professores e, em especial, de formação de educadores indígenas, quilombolas e do campo, o grupo se posicionou a favor de políticas orgânicas de valorização da profissão docente que perpassam a formação

inicial e continuada, o plano de carreira e as condições de trabalho. Consensuamos sobre a necessidade de promoção de espaços para a formação do formador para discutir temáticas transversais, como “direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas” (Ministério da Educação, 2015).

Por fim, reafirmamos, na ocasião, a posição favorável à revogação da resolução CNE/CP n. 2/2019 e, conseqüentemente, da CNE/CP n. 1/2020, diante da possibilidade de os cursos de formação de professores se transformarem em espaços de instrumentalização de técnicas, em detrimento de uma formação reflexiva, cidadã. Por conta disso, entendemos ser importante não dissociar a luta pela revogação dessas resoluções da batalha pela anulação do Novo Ensino Médio.

5 Algumas considerações

A partir das discussões realizadas nos fóruns regionais e no VIII FPMat, realizamos a leitura da DCN-Formação e do parecer associado e analisamos como as questões levantadas nesses espaços foram contempladas no documento. Tendo em vista que muitas pesquisas indicam a necessidade de mudanças profundas nas licenciaturas para sanar fragilidades formativas (Gatti, 2013), o que observamos recorrentemente é que os estudos e discussões realizadas pelas entidades pouco são considerados nos documentos que regem a formação de professores.

Por exemplo, o documento assinala que “o estágio deve oferecer inúmeras oportunidades para que progressivamente o(a) licenciando(a) possa conectar os aspectos teóricos de sua formação às suas aplicações práticas, inicialmente por meio da observação e progressivamente por meio de sua atuação direta em sala de aula” (Conselho Nacional de Educação, 2024, p. 33). Porém, desconsidera o debate acadêmico e defendido pelas entidades, em que “as formas de resistência estão vinculadas à rejeição e restrição à continuidade da tríade observação, participação e regência, que, por vezes, desconsideram as concepções de estágio enquanto campo de pesquisa e colaboração” (Santana & Barbosa, 2020, p. 11).

Por outro lado, o documento enfatiza que o estágio não é uma atividade laboral, devendo ser pensado como uma experiência para a aprendizagem e socialização inicial na profissão, nunca sendo assumido como principal responsável pela regência, estando sempre acompanhado do professor regente da turma, sob a orientação de um docente da universidade (Conselho Nacional de Educação, 2024). Essas questões nos remetem à preocupação da Regional São Paulo, quando expõe seu temor na possível desconfiguração do Pibid, o que podemos estender ao estágio, no que se refere ao desvio de função dos licenciandos ao assumirem classes para preencherem lacunas, vista a defasagem de professores licenciados nas escolas públicas. Dessa forma, entendemos ser importante a ênfase dada no documento ao caráter não laboral das atividades de estágio.

Outro aspecto que nos chama a atenção em relação ao estágio é que, nas DCN-Formação, é feita a articulação deste com a prática de ensino e destaca-se a necessidade de oferecer oportunidades diversificadas e estruturadas, visando à aprendizagem de práticas específicas para o ensino e à condução de processos educativos (Conselho Nacional de Educação, 2024). No entanto, apesar de o parecer indicar que há uma diferenciação entre prática de ensino, prática como componente curricular e estágio, não são apresentadas as concepções para o uso desses termos e, ainda, são extintas as horas de prática como componente curricular, previstas na Resolução CNE/CP n. 2/2019.

Diferente das resoluções anteriores, na DCN-Formação, são destinadas 320 horas de atividade de extensão, o que equivale a 10% do valor mínimo estipulado para a carga horária de um curso de licenciatura. No entanto, restringe-se às instituições de Educação Básica para a realização dessas atividades, desconsiderando espaços educacionais não formais ou informais, como proposto em nosso fórum. Concordamos com Gatti (2017) quando expõe que

no entrecruzamento complexo dessas condições é que questionamentos quanto à formação de professores para a educação básica se colocam: sobre sua relação com as necessidades sociais e educacionais das novas gerações, sua relação com perspectivas político-filosóficas quanto ao papel da educação escolar, sobre suas relações e contribuições com visões de futuro, e, mesmo, sobre suas relações com os conhecimentos a serem tratados nesse nível de educação. Dúvidas surgem sobre como formar esses docentes, quais são as bases institucionais e curriculares mais condizentes com os desafios que as novas gerações estão a colocar, que os novos conhecimentos colocam, que novas e conflitantes relações no social se mostram desafiando nossas compreensões (p. 723).

É nessa perspectiva que entendemos a importância de uma formação ampla e comprometida socialmente, com vistas a estreitar relações do que se discute na universidade com o papel do educador matemático, que poderá estar inserido em espaços educacionais diversos. Na contramão desse entendimento, a desarticulação da formação inicial e continuada e da extensão reduzida a um único contexto tem como endereço a descontinuidade, reformulações e fragmentação de programas e projetos institucionais que agem como vetores impeditivos para a melhoria da formação docente, conforme apontam Gatti (2013, 2021) e Mindal e Guérios (2013), entre outros pesquisadores.

O novo texto manteve avanços conquistados na Resolução CNE/CP n. 2/2015, como a carga horária mínima dos cursos de 3200 horas, a articulação entre teoria e prática, assim como a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. No entanto, a prática como componente curricular foi extinta, mesmo reconhecendo “as instituições de Educação Básica como instituições formadoras indispensáveis à formação do(a) licenciando(a) e de seus profissionais como agentes fundamentais no processo de socialização profissional” (Brasil, 2024, p. 25). Assim, no documento, a articulação entre formação inicial e continuada e entre a instituição formadora e o espaço escolar não se configura como essencial para a formação de licenciandos(as), professores(as) da Educação Básica e formadores(as) de professores(as).

Referências

- Conselho Nacional de Educação (2024). Parecer CNE/CP nº 4/2024, aprovado em 12 de março de 2024 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissional do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, de formação pedagógica para graduados não licenciados e de segunda licenciatura).
- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (2018) *Portaria Gab nº 38, de 28 de fevereiro de 2018*. Institui o Programa de Residência Pedagógica.
- Decreto nº 7.219* (2010). Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados.
- Gatti, B. A. (2004). Avaliação da Extensão Universitária da institucionalização as suas práticas. *Revista Brasileira de Extensão Universitária*, 2(2), 22-30.
- Gatti, B. A. (2013). Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. *Educar em Revista*, 50, 51-67.

- Gatti, B. A. (2017). Formação de professores, complexidade e trabalho docente. *Rev. Diálogo Educ.*, 17(53), 721-737.
- Gatti, B. A. (2021). Políticas Públicas curriculares para a Formação Inicial de Professores que ensinam matemática. *Paradigma*, XLII, 1-17.
- Mindal, C. B., & Guérios, E. (2013). Formação de professores em instituições públicas de ensino superior no Brasil: diversidade de problemas, impasses, dilemas e pontos de tensão. *Educar em Revista*, 50, 21-33.
- Ministério da Educação (2002). *Resolução CNE/CP nº 001/2002, de 18 de fevereiro de 2002. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena.*
- Ministério da Educação (2015). *Resolução CNE/CP nº 02/2015, de 1º de julho de 2015.* Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.
- Ministério da Educação (2018a). *Parecer CNE/CP 07, de 03 de julho de 2018.* Solicitação de prorrogação do prazo estabelecido na Resolução CNE/CP no 1, de 9 de agosto de 2017, que alterou o artigo 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015.
- Ministério da Educação (2018b). *Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018.* Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências.
- Ministério da Educação (2019). *Resolução CNE/CP nº 02/2019, de 20 de dezembro de 2019.* Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).
- Ministério da Educação (2020). *Resolução CNE/CP nº 01/2020, de 27 de outubro de 2020.* Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).
- Moretti, V. D., Marco, F. F., & Santana, F. C. M. (2023) *Políticas nacionais de formação de professores que ensinam matemática: reflexões, desafios e proposições.* VIII FPMAT. Teresina, PI, Brasil.
- Santana, F. C. M., & Barbosa, J. C. (2020) O dispositivo formativo da residência pedagógica: ataques, lutas e resistências. *Rev. Bras. Educ.*, 25.