

## Artigo Teórico

# Entendendo a *Prática de Ensino* nos Cursos de Formação Inicial de Professores que Ensinam Matemática a partir dos Documentos Legais



Marília Zabel<sup>1</sup>  
Ana Paula dos Santos Malheiros<sup>2</sup>

### Resumo

Este artigo tem como objetivos apresentar como a Prática de Ensino se constituiu nos documentos legais que norteiam os cursos de licenciatura, buscando um entendimento sobre a Prática como Componente Curricular, além de elucidar, com base na literatura, como ela está sendo pensada nos cursos de Licenciatura em Matemática. Após um breve recorte histórico da formação do professor do Brasil, nos apoiamos, principalmente, nos pareceres CNE/CP 09/2001, CNE/CP 28/2001, CNE/CP 15/2005 e, mais recentemente, o CNE/CP 02/2015, para realizar esse entendimento. Além disso, mostramos, a partir de algumas pesquisas convergentes com a temática do artigo, que a compreensão da Prática como Componente Curricular não é única, gerando diversas maneiras de incorporação nos cursos de Licenciatura em Matemática do nosso país.

### Introdução

Discussões sobre a Prática como Componente Curricular (PCC) têm se intensificado nos últimos anos, numa tentativa de compreendê-la e efetivá-la nos cursos de licenciatura. Nos cursos de Licenciatura em Matemática não é diferente e como Marcatto (2012) apresenta em sua tese, diversas interpretações sobre a legislação deram origem a diferentes modos de incorporar às 400 horas de PCC no currículo desses cursos. Pensando nisso, temos como objetivos apresentar os documentos legais que tratam da PCC ou que nortearam sua criação, discutindo aspectos presentes nesses documentos, e, a partir de pesquisas realizadas sobre o tema, ressaltar como ela está sendo pensada nos cursos de Licenciatura em Matemática.

Este artigo está baseado no paradigma qualitativo, sendo a análise documental o procedimento adotado. Para tanto, inicialmente foram feitas buscas acerca da legislação

<sup>1</sup>Mestra em Educação Matemática pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, SP. Professora substituta do Instituto Federal Catarinense, campus Rio do Sul.

<sup>2</sup>Doutora em Educação Matemática pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, SP. Professora da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus São José do Rio Preto, SP.

nacional que trata da formação de professores e, na sequência, procuramos trabalhos acadêmicos, no Banco de Tese da Capes e em outros espaços<sup>3</sup>, que discutiam questões referentes a tais legislações, assim como pesquisas que tratam das PCC nos cursos de Licenciatura em Matemática.

Sendo assim, neste texto, num primeiro momento, apresentamos um breve resgate histórico da formação de professores no Brasil e, em seguida, focamos nas legislações. Além disso, apresentamos, por meio de pesquisas, algumas maneiras de incorporação da PCC nos cursos de Licenciatura em Matemática.

### **Um breve histórico da formação de professores no Brasil**

Desde os primeiros modelos de formação de professores no Brasil, em 1820, até 1939, os cursos de formação de professores mantiveram maior preocupação com a formação prática, que acontecia principalmente por meio da observação e imitação dos métodos.

Em 1939, foi estabelecida, a partir do Decreto-Lei 1190/39 (BRASIL, 1939), a organização dos cursos superiores de Licenciatura. Neste decreto estavam definidas as disciplinas que deveriam ser oferecidas nos cursos de bacharelado, que tinham duração de três anos. Aqueles que quisessem se tornar licenciados, deveriam frequentar mais um ano de curso de Didática, modelo que ficou fortemente conhecido como o “3+1”.

Já ao final da década de 1950 e início da década de 1960, ocorreu um movimento para questionar os cursos de Licenciatura, em relação à Prática de Ensino, nos quais a visão de prática que predominava na formação do docente estava vinculada a reprodução de modelos (BARREIRO; GEBRAN, 2006).

Só a partir da década de 1980, novos questionamentos e reflexões sobre a formação de professores começaram a ocorrer em diferentes instâncias, objetivando uma revitalização dos cursos de Pedagogia e Licenciaturas. Esse fato desencadeou um processo de reestruturação dos cursos de formação, a partir de fóruns de discussão em âmbito nacional (BARREIRO; GEBRAN, 2006). Porém, foi na década de 1990, com o estabelecimento de uma nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que foram introduzidos novos indicadores para a formação de profissionais para a Educação Básica, suscitando outras discussões e encaminhamentos.

---

<sup>3</sup>Nossa pesquisa foi feita, a priori, no Banco de Tese da CAPES, por meio das expressões “Prática como Componente Curricular”, “Licenciatura em Matemática” e “Educação Matemática”, no ano de 2014. Em tal pesquisa, apenas o trabalho de Nogueira (2012) convergiu para os interesses de nosso estudo. Na apresentação de um seminário, posteriormente, foi nos sugerida à leitura de Marcatto (2012).

### A atual Legislação Brasileira

A LDB, nº 9394, aprovada em 20 de dezembro de 1996, no que tange aspectos da formação de professores, merece destaque em seu o *Título VI*, que trata *Dos Profissionais da Educação*. Os artigos que compõem esse título trazem as exigências definidas para os profissionais que atuam em qualquer nível educacional, além de definirem pontos importantes no que diz respeito à formação inicial desses profissionais. Em relação a Prática de Ensino, dois artigos merecem destaque, os de número 61 e 65.

O parágrafo único do artigo nº 61 evidencia que a formação dos profissionais da educação deve ter como fundamento “[...] a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço” (BRASIL, 1996). Já o Artigo nº 65 define a quantidade de horas de prática que deverão estar presentes nos cursos de formação de professores, afirmando que “a formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas” (BRASIL, 1996).

A partir da leitura da LDB, é possível perceber que nela apenas são expressas essas exigências, sem definir ou esclarecer como essa prática deve ser contemplada nos cursos de Licenciatura. No entanto, acreditamos que essa lei impulsionou um novo olhar para a formação dos professores, principalmente em relação aos momentos de prática. Para Souza (2007) essa lei foi o marco das novas exigências para a formação do professor, resultando na tentativa de organizar um novo projeto que garanta uma formação adequada a eles.

Nesse sentido, acreditamos que esse novo projeto ganha vida a partir da publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, que buscam apresentar uma base comum para formação docente na forma de diretrizes (BRASIL, 2001a). Nessas diretrizes, ressalta-se a relevância do estabelecimento de políticas que vissem o desenvolvimento e melhorias da educação básica, sendo que uma formação adequada dos professores foi vista como uma maneira para que isso fosse garantido.

Para refletir essa “formação adequada do professor”, identificaram-se, primeiramente, algumas funções inerentes ao trabalho docente, sendo elas:

Orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos; Comprometer-se com o sucesso da aprendizagem dos alunos; Assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos; Incentivar atividades de enriquecimento cultural; Desenvolver práticas investigativas; Elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares; Utilizar novas metodologias, estratégias e materiais de apoio; Desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe (BRASIL, 2001a, p. 4).

É possível perceber que essas atividades expressam funções do professor mais ligadas ao seu fazer pedagógico. Nesse sentido, entendemos que para o docente desenvolver essas atividades, é preciso que ele esteja preparado, sendo os cursos de formação inicial vistos como o momento para se conhecer e/ou aperfeiçoar tais atividades. Para alguns autores (SOUZA, 2007; SILVA, 2007), esses apontamentos acabaram produzindo uma mudança de paradigma na formação do professor.

Souza (2007) menciona alguns motivos que contribuíram para essa mudança. Um deles relaciona-se com a profissionalização docente, pois é expresso no parecer uma preocupação com a formação de “licenciados” e não de físicos, matemáticos ou biólogos, por exemplo, instituindo-se uma identidade própria dos cursos de Licenciatura, numa tentativa de, finalmente, superar o modelo “3+1”. Outro fator relevante foi o significativo aumento no tempo destinado às atividades práticas durante a formação do professor, sendo que essas passam a ser entendidas como uma importante dimensão nessa formação.

Nesse sentido, uma nova concepção assumida nesse parecer é a da Prática como Componente Curricular, visto como,

Uma dimensão do conhecimento que tanto está presente nos cursos de formação, nos momentos em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional, como durante o estágio, nos momentos em que se exercita a atividade profissional (BRASIL, 2001a, p. 23).

Essa prática não pode se reduzir ao momento do estágio, ficando desarticulada do restante do curso, pois é importante que o futuro professor adquira o conhecimento sobre ensino e aprendizagem de uma situação não apenas na ação, mas sim, com a possibilidade de participar de uma reflexão coletiva e sistemática sobre esse processo. Assim, a prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação (BRASIL, 2001a).

Para isso, é necessário que os cursos de formação prevejam, em seus planejamentos, situações didáticas em que os futuros professores, além de colocar em uso seus conhecimentos adquiridos, possam mobilizar outros, de diferentes naturezas e oriundos de diversas experiências. Esses momentos também devem ser vivenciados em diferentes tempos e espaços curriculares, nos quais, o parecer destaca: a) *No interior das disciplinas*, pois se considera que todas as disciplinas que constituem o currículo de formação têm sua dimensão prática, e não apenas as disciplinas pedagógicas; b) *Em tempo e espaço curricular específico*, a dimensão prática deverá transcender o estágio e ter como finalidade a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar; c) *Nos estágios a serem feitos nas escolas de educação básica*, respeitado o regime de colaboração entre os sistemas de ensino (BRASIL, 2001a).

Pensando nessa nova proposta para a formação do professor, o Parecer CNE/CP 28/2001 estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura e de graduação plena. Esse Parecer fundamenta a Resolução CNE/CP nº 2 de 19 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002b), que resolve que carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 horas, nas quais a articulação teoria-prática garantida, nos termos dos seus projetos pedagógicos, 400 horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso; 400 horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso, 1800 horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural e 200 horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais (BRASIL, 2002b).

As justificativas para a definição dessa carga horária são relatadas pelo Parecer 28/2001, mas o foco principal do documento é esclarecer a definição das 400 horas de PCC. Admitindo o novo paradigma de formação de professores expressos pelas diretrizes, considerou-se que o mínimo de 300 horas exigido pela LDB nº 9.394/96 não daria conta de suprir as propostas promulgadas pelas diretrizes, comprometendo assim a qualidade dos cursos. Nesse sentido, considerou-se que o aumento do tempo disponível para cada forma de prática escolhida no projeto pedagógico do curso seria necessário, tornando-se procedente acrescentar ao tempo mínimo já estabelecido em lei (300 horas) mais um terço desta carga, perfazendo um total de 400 horas (BRASIL, 2001b).

Após a publicação desses documentos, a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, encaminhou um ofício ao Conselho Nacional de Educação, pedindo alguns esclarecimentos. Nessa solicitação, um dos questionamentos realizados foi: “Qual a compreensão desse Conselho com relação à distinção entre Prática como componente curricular e Prática de Ensino<sup>4</sup>?”.

A partir desse encaminhamento, o Conselho Nacional de Educação elaborou um outro parecer, visando o esclarecimento das dúvidas apresentadas. Neste parecer, acreditamos que se conseguiu, ao menos, sintetizar o que está sendo entendido por PCC. Baseando-se nas colocações e ponderações feitas pelos pareceres anteriores, conclui-se que:

A prática como componente curricular é o conjunto de atividades formativas que proporcionam experiências de aplicação de conhecimentos ou de

---

<sup>4</sup>É importante ressaltar que o termo “Prática de Ensino” foi usado nesse parecer referindo-se ao Estágio Supervisionado, sendo assim, a diferenciação se dará entre a Prática como Componente Curricular e o Estágio Supervisionado.

---

**ENTENDENDO A PRÁTICA DE ENSINO NOS CURSOS DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA A PARTIR DOS DOCUMENTOS LEGAIS**

---

desenvolvimento de procedimentos próprios ao exercício da docência. Por meio destas atividades, são colocados em uso, no âmbito do ensino, os conhecimentos, as competências e as habilidades adquiridas nas diversas atividades formativas que compõem o currículo do curso. As atividades caracterizadas como prática como componente curricular podem ser desenvolvidas como núcleo ou como parte de disciplinas ou de outras atividades formativas [...] Por sua vez, o estágio supervisionado é um conjunto de atividades de formação, realizadas sob a supervisão de docentes da instituição formadora, e acompanhado por profissionais, em que o estudante experimenta situações de efetivo exercício profissional. O estágio supervisionado tem o objetivo de consolidar e articular as competências desenvolvidas ao longo do curso por meio das demais atividades formativas, de caráter teórico ou prático (BRASIL, 2005, p.3).

Em junho de 2015 foi homologado o Parecer 02/2015, que apresenta uma nova organização para os cursos de Licenciatura, que passarão a ser constituídos de, no mínimo, 3200 horas, divididas em: 400 horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso; 400 horas de estágio curricular supervisionado; pelo menos 2200 horas de aulas para o núcleo de estudos de formação geral e núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos nas áreas de atuação profissional (especificados no documento); 200 horas para atividades teórico-prática, como por exemplo, iniciação científica, iniciação à docência, etc. (BRASIL, 2015). Nesse documento, a concepção de PCC é apresentada com base nos outros Pareceres já mencionados nesse texto, não mostrando avanços na questão.

Considerando os aspectos aqui discutidos e apresentados sobre os momentos da prática nos cursos de formação inicial, percebemos que a legislação dá espaço para que haja diferentes interpretações sobre a PCC, no sentido da incorporação dessas horas no currículo dos cursos de licenciatura. Isso também pôde ser evidenciado a partir da leitura de trabalhos, da área de formação de professores de Matemática, que discutem tais aspectos.

### **As PCC nos Cursos de Licenciatura em Matemática**

Ao buscarmos por pesquisas relacionadas ao tema, percebemos que o mesmo ainda carece de investigações, principalmente em relação aos cursos de Licenciatura em Matemática. Entendemos que essa demanda se dá pelo fato de que as legislações que norteiam a incorporação da carga horária da PCC nos currículos dos cursos de licenciatura ainda são consideradas recentes, levando em conta também que esses cursos tiveram flexibilidade no tempo de adequação as novas normas. Assim, sobre a temática, destacamos duas pesquisas que enfatizam que muitos currículos criaram novas disciplinas, reformulando suas propostas pedagógicas, disciplinas nomeadas de “Prática de Ensino”, nas quais sua carga horária foi destinada totalmente para a PCC.

Neste sentido, a pesquisa de Marcatto (2012) teve como objetivo identificar como foram implementadas as horas de PCC nos currículos dos cursos de Licenciatura em Matemática. A partir da análise de Projetos Pedagógicos de diferentes cursos, a pesquisadora identificou/definiu três modelos dessa implementação: Modelo A: refere-se aos Projetos Pedagógicos de Curso que apresentam as horas de PCC integralmente em algumas disciplinas. Modelo B: é caracterizado por possuir as cargas horárias de PCC inseridas em quase todas as disciplinas do curso. Ou seja, a PCC também aparece nas disciplinas de conteúdos elencados como de natureza Matemática, os Cálculos e as Álgebras, por exemplo. Modelo C: é uma junção do modelo A com o modelo B, ou seja, a PCC está inserida em disciplinas com carga horária toda destinada a PCC, bem como articulada nas disciplinas de natureza Matemática (MARCATTO, 2012).

Do mesmo modo que Marcatto (2012), Nogueira (2012) buscou analisar 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. Porém, esta pesquisa teve como foco principal uma investigação sobre um curso específico, o da UNESP, campus de Presidente Prudente. Olhando para esse curso, a pesquisadora constatou que esta instituição alocou as 400 horas de PCC no bojo das disciplinas de conteúdos específicos e pedagógicos via Projetos Articuladores, contando com a presença de um professor articulador para cada ano. Em suas reflexões, Nogueira (2012) entende que o curso, ao criar uma proposta de trabalho via esses projetos, estimulou uma postura reflexiva, questionadora e de trabalho coletivo.

A partir dessas pesquisas reconhecemos ainda não ser possível estabelecer um padrão de como as horas destinadas a PCC estão sendo/foram implementadas nos cursos. Acreditamos que isso pode ser consequência da forma como foram estabelecidas essas novas resoluções, pois não houve total esclarecimento de como deveriam ser articuladas essas horas de PCC nos cursos e, além disso, deu-se total autonomia aos cursos para defini-las em seus currículos.

### **Considerações Finais**

Buscamos apresentar, ao longo deste artigo, como as PCC se instituíram dentro do currículo de formação de professores, desde uma concepção inicial de prática nesses cursos, realizando alguns apontamentos sobre o tema. Ao realizar esse movimento notamos que os novos documentos buscam estabelecer uma mudança de paradigma para formação

de professores, considerando que se defende uma concepção de prática que deve permear todo esse processo de formação, corroborando a tentativa da superação do modelo “3+1”. No entanto, ressaltamos que essa mudança expressa no documento não está ocorrendo efetivamente em todos os cursos de Licenciatura do país, a partir de pesquisas como Marcarto (2012).

Neste sentido, Gatti e Nunes (2008), ao analisarem 31 propostas curriculares de cursos de Licenciatura em Matemática, identificaram que esses cursos apresentam um desequilíbrio entre a formação na área específica e a formação para a docência, com quase ausência de uma formação integradora. Ou seja, não foi observada uma articulação entre as disciplinas de formação específicas (conteúdos da área disciplinar) e as de formação pedagógica (conteúdos da docência). Assim, a partir do que foi evidenciado pelas autoras, é possível perceber que mesmo tendo a presença de disciplinas pedagógicas nos cursos de Licenciatura em todo processo de formação, as mesmas estão desarticuladas do restante do curso, ainda predominando um modelo de formação “3+1”, só que neste caso, o um ano de formação pedagógica está diluído ao longo do curso.

Por fim, para nós, uma disciplina que contemple as horas de PCC deve propiciar ao futuro professor uma formação ampla e sólida, no sentido de lhe proporcionar um domínio no campo da prática, para que ele possa inovar na sala de aula. Nos cursos de Licenciatura em Matemática, podemos entender que ela está ligada também à incorporação de metodologias diferenciadas, e estas, podem estar relacionadas às tendências em Educação Matemática, como a preparação do professor para o uso das tecnologias, modelagem, história da Matemática, dentre outras abordagens metodológicas.

## Referências

BARREIRO, I.M.F.; GEBRAN, R.A. **Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na Formação de Professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP N° 02**, de 09 de junho de 2015. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. (2015).

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP N° 01**, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (2002a).

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP N° 02**, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de



**ENTENDENDO A PRÁTICA DE ENSINO NOS CURSOS DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA A PARTIR DOS DOCUMENTOS LEGAIS**

graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior (2002b).

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP N° 09/2001**, 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 (2001a).

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP N° 15/2005**, de 02 de fevereiro de 2005. Solicitação de esclarecimento sobre as Resoluções CNE/CP nºs 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, e 2/2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP N° 28/2001**, de 02 de outubro de 2001. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (2001b).

BRASIL. **Decreto-Lei nº 1.190**, de 4 de Abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9394**, de 20 dez. 1996.

GATTI, B. A.; NUNES, M. M. R. **Estudo dos cursos de Licenciatura no Brasil: Letras, Matemática e Ciências Biológicas**. Fundação Victor Civita, São Paulo, SP, 2008.

MARCATTO, F. S. F. **A prática como componente curricular em projetos pedagógicos de cursos de licenciatura em matemática**. 2012. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, SP, 2012.

NOGUEIRA, K. F. P. **A Prática Como Componente Curricular nos Cursos de Licenciatura em Matemática: Entendimentos e alternativas para sua incorporação e desenvolvimento**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, 2012.

SILVA, M. S. P. da. **A Formação de Professores na Universidade Federal de Uberlândia: trilhas e tramas**. In: Formação de professores para a educação básica: dez anos da LDB. Org.: João Valdir Alves de Souza. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOUZA, J. V. A. de. **Licenciaturas na UFMG: desafios, possibilidades e limites**. In: Formação de professores para a educação básica: dez anos da LDB. Org.: João Valdir Alves de Souza. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.



**Veja mais em [www.sbemrasil.org.br](http://www.sbemrasil.org.br)**

**SOCIEDADE BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA**