



Atividade Prática como Componente Curricular: Leituras e interpretações da legislação

Practical Activity as a Curricular Component: Readings and interpretations of legislation

*Hallayne Nadal Barboza Rocha*¹

*Luciane Ferreira Mocrosky*²

*Maria Lucia Panossian*³

Resumo

Este artigo apresenta aspectos de um estudo orientado pela interrogação: O que é isto, Atividade Prática como Componente Curricular na formação do professor de Matemática na perspectiva da Legislação Brasileira? Pautamo-nos na abordagem fenomenológica da pesquisa qualitativa, valendo-nos da hermenêutica para a interpretação do texto legal. Neste artigo expomos caminhos percorridos para desvelar entendimentos de APCC pela compreensão/interpretação da Resolução 3/2003, que trata das diretrizes para elaboração de projetos de licenciatura em Matemática. Revelaram-se as categorias 'Formar para ser professor de matemática' e 'Tempo-espaço de Formação', que foram interpretadas. Destacaram-se desafios de promover na licenciatura atividades formativas profissionais que possibilitem aprender Matemática com as ciências humanas e sociais, bem como aprender sobre sociedade, humanidade e ética com as ciências exatas, tendo em vista o formar-se para formar o aluno da Educação Básica.

Palavras-chave: Prática como Componente Curricular; Formação do professor de Matemática; Legislação Educacional; Educação matemática.

Abstract

This article presents aspects of a study guided by the interrogation: What is this, Practical Activity as a Curricular Component in the teacher training of Mathematics from the perspective of Brazilian Legislation? We focus on the phenomenological approach of qualitative research, using the hermeneutics for the interpretation of the legal text. In this article, we present ways to unveil understanding of APCC by understanding / interpreting resolution n. 3/2003, which deals with the guidelines for the preparation of a degree project in Mathematics. They revealed the categories 'Training to be a teacher of mathematics' and 'Time-space of Formation', which were interpreted. It was highlighted the challenges of promoting undergraduate professional training activities

Submetido em: 19/02/2019 – **Aceito em:** 14/01/2020 – **Publicado em:** 21/01/2020

¹ Mestre em Educação Matemática pela Universidade Federal do Paraná. Licenciada em Matemática pela Universidade Estadual de Ponta Grossa, Paraná, Brasil. Email: hallaynerocha@yahoo.com.br

² Doutora em Educação Matemática pela Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho. Professora da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Câmpus Curitiba, Brasil. Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Formação Científica, Educacional e Tecnológica (PPGFCET_UTFPR) e do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM_UTFPR). Email: mocrosky@utfpr.edu.br

³ Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Professora da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Câmpus Curitiba, Brasil. Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Formação Científica, Educacional e Tecnológica (PPGFCET_UTFPR) e do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM_UTFPR). Email: mlpanossian@utfpr.edu.br

that make it possible to learn mathematics with the human and social sciences, as well as to learn about society, humanity and ethics with the exact sciences, in order to graduate to form the student of Basic Education.

Keywords: Practice as a Curricular Component; Teacher formation in Mathematics; Educational Legislation; Mathematical education.

Introdução

A prática na formação de professores ocupa cada vez mais lugar de destaque, haja vista as atualizações legais que preconizam modos de organizar as licenciaturas e apresentam a Prática como Componente Curricular, provocando mudanças no desenho curricular dos cursos. Isso tem causado estranhamentos, principalmente no que se refere à formação matemática do licenciando, que tem sido chamado a participar deste movimento para além de conteúdos matemáticos, transcendendo seu viés técnico.

Com a intenção de compreender a problemática e situar a Atividade Prática como Componente Curricular (APCC) nos cursos de licenciatura, realizamos um estudo que se orientou pela interrogação: O que é isto, a Prática como Componente Curricular na formação inicial do professor de matemática na perspectiva da Legislação Brasileira?

Neste artigo serão apresentados o movimento interpretativo-compreensivo e os entendimentos possíveis para o encontrado na lei, quando o foco é desvelar possibilidades para a APCC na formação inicial do professor de matemática. Dada a abrangência da legislação vigente, neste texto trazemos leituras e interpretações de uma das leis analisadas no estudo de Rocha (2016)⁴ a saber: a Resolução CNE/CES 3/2003, que estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Matemática, fundamentada na LDB n. 9.3494/96, nas resoluções CNE/CP 01/2001, CNE/CP 2/2015, CNE/CS 2/2002 e seus respectivos pareceres que discutem o tema.

Atividade prática como componente curricular: compreensões de pesquisadores

A APCC é um tema relativamente novo nas discussões educacionais, mas mesmo assim, vem sendo tematizada por alguns pesquisadores. Mocrosky, Kalinke e Estephan (2012) apresentam a APCC como uma prática formativa pelo entendimento das orientações legais, sendo ela o modo como as coisas acontecem perpassando todo o currículo de formação do professor. Nesse viés, os autores afirmam ser possível que o aluno estude conteúdos, compreenda-os e empreenda-os em busca de fazeres docentes ligados ao ensino da matemática com um olhar pedagógico. Estes pesquisadores mostram uma grande preocupação e interesse pelo que se insere a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96, nos artigos 61 e 63:

⁴ Dissertação de mestrado orientada e coorientada pelas segunda e terceira autoras.

Art 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009)

I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; (revogado)

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009) (revogado)

II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas; (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009)

III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim. (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009) (revogado)

III - trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim; e (Redação dada pela Medida Provisória nº 746, de 2016) (revogado)

III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim. (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação para atender o disposto no inciso V do **caput** do art. 36. (Incluído pela Medida Provisória nº 746, de 2016) (revogado)

IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36; (Incluído pela lei nº 13.415, de 2017)

V - profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação. (Incluído pela lei nº 13.415, de 2017)

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

Art. 63 A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino, de no mínimo trezentas horas.

Esse recorte da legislação abre um amplo contexto de compreensões da prática no âmbito de ensino, visto que em determinado momento ela aparece como uma necessária articulação com a teoria, como parte integrante de disciplinas curriculares, como, por exemplo, o estágio supervisionado. Em outros momentos, ela se mostra como uma disciplina

do currículo, neste caso, conforme mencionado no artigo 63 da LDB n. 9.394/96 – prática de ensino.

Mas, como a APCC vem sendo interpretada por autores que se dedicam à formação inicial de professores?

Na discussão trazida por Real (2012), a Prática como Componente Curricular é tudo que pode e deve ser desenvolvido por agentes sociais presentes nas instituições educacionais, ao colocarem o currículo pretendido em ação, constituindo, portanto, uma construção histórica. Essa pesquisa apresenta um breve histórico de como a APCC veio sendo implantada nos currículos dos cursos de licenciatura, revelado na reformulação da legislação. Percebe-se neste sentido, uma ruptura entre prática e estágio, que se constituem em componentes curriculares distintos.

Marcatto (2012), ao investigar a APCC em Projetos Pedagógicos de curso, apresenta os modos como as 400 (quatrocentas) horas de Atividade Prática como Componente Curricular vêm sendo abordadas e compreendidas em cursos de licenciatura. O que se revela na pesquisa realizada em 6 (seis) projetos de curso é que na maioria deles as horas mencionadas são distribuídas em disciplinas contabilizadas integralmente como sendo de APCC. Entretanto, alguns projetos inseriram parte da carga horária em algumas disciplinas, ou em todas.

Para concluir a investigação, a autora apresenta, após a análise dos projetos, como as universidades acolhem a APCC:

[...] O modo de inserção da prática como componente curricular é sempre através de disciplinas, com ementas definidas que não fogem ao espaço acadêmico, visando teorizar a prática. O programa das ementas converge para: abordagens metodológicas de ensino, simulações de situações de sala de aula e análise de materiais didáticos destinados à Educação Básica. Sendo assim prevalecem, nos projetos analisados características de hierarquia da teoria sobre a prática. (Marcatto, 2012, pp. 134-135)

Outra investigação de como as horas destinadas para a APCC são alocadas nos cursos de Licenciatura em Matemática se mostra em Perentelli (2008). Na pesquisa dessa autora, foi feito um estudo em cursos de Licenciatura em Matemática de duas instituições de Ensino Superior do Estado de São Paulo: uma universidade e uma faculdade isolada. Assim, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os dois coordenadores de curso e com quatro professores de Prática de Ensino, além da análise dos Projetos Pedagógicos dos dois cursos, com o objetivo de compreender como estão alocadas as horas destinadas a APCC nos projetos de cursos e como a prática é entendida por quem nela atua.

Um dos resultados da pesquisa em uma das instituições de Ensino Superior analisadas revela que a maneira como a APCC está alocada não parece indicar a existência de atividades que levem o aluno a efetivar práticas formativas que intencionem formar docentes para a educação básica. Ainda, tal resultado indica, com base nos trabalhos investigados, que, muitas vezes, as discussões relativas à prática se referem a ela como uma disciplina, e não

como uma componente que perpassa, atravessa o currículo, formando nos mais diversos trajetos planejados na licenciatura.

Nogueira (2012), após estudar o tema APCC, afirma que a Atividade Prática como Componente Curricular deve transcender a sala de aula, ir ao conjunto do ambiente escolar e da própria educação escolar, o que inclui atividades com a intenção de proporcionar o conhecimento da comunidade, da família e dos próprios alunos.

Mocrosky, Kalinke e Estephan, afirmam que, ao se falar em APCC, a prática em foco é aquela:

[...] que alimenta e anima a teoria ao sustentar o projeto de realização de uma matemática escolar. Sendo assim, essa prática não podia se resumir ao que é realizado no estágio curricular, nem em simulações de aulas no ambiente da universidade, mas ela se oferece como solo para que essas e outras dimensões ocorram e reflitam no ser professor de matemática, com as implicações sociais e políticas da profissão. (Mocrosky, Kalinke & Estephan, 2012, p. 348)

Esses autores fazem um exercício compreensivo a respeito de encaminhamentos relativos à APCC no curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, campus Curitiba e apresentam um modo de a APCC estar no curso em disciplinas ofertadas do primeiro ao último ano e que tratem da matemática. Além disso, procuram explicitar modos de trabalhar que insiram o licenciando no caminho de se formar professor de Matemática da Educação Básica.

Com o objetivo de investigar as possibilidades de organização da prática como componente curricular que favoreçam a articulação teoria e prática na formação inicial é que se deu a pesquisa de Borini e Souza (2018). Planos de ensino e diários de classe foram analisados em relação à presença, natureza e atividades das APCC's do curso, identificando-se cinco grupos de atividades: atividades de criação, estratégias didáticas, elaboração, planejamento de atividades ou materiais para sala de aula. Nestes diferentes grupos de atividades foram procurados os indícios de articulação entre teoria e prática.

Retomar estas diferentes pesquisas realizadas sobre APCC, revelam que as discussões acerca do tema têm mostrado que ainda há um universo de compreensões distintas para distribuir a carga horária, bem como conduzir a Componente Curricular.

Diante das ideias até aqui relatadas dos autores, o que vem se mostrando mediante a interpretação sobre a APCC é que ela se desvela por vários modos, mas, de maneira geral, pela articulação entre teoria e prática no contexto do ambiente escolar e do curso de formação. Além disso, a carga horária a ser cumprida é estabelecida de acordo com as necessidades do Projeto Político Pedagógico de cada curso de licenciatura, sendo as horas distribuídas ora como disciplinas, ora como parte da carga horária de outras disciplinas de cunho pedagógico ou científico.

Estas diferentes compreensões e interpretações sobre a legislação bem como suas diferentes formas para executá-la dentro dos cursos de licenciatura reforçaram a necessidade

da interrogação: O que é isto, a Prática como Componente Curricular na formação inicial do Professor de Matemática na perspectiva da Legislação Brasileira?

A pesquisa e seus encaminhamentos metodológicos

Neste estudo, que nasceu dos estranhamentos advindos de nossas vivências como formadoras de professores, mantivemo-nos atentas à interrogação: O que é isto, a Prática como Componente Curricular na formação inicial do Professor de Matemática na perspectiva da Legislação Brasileira? Assumindo que

Pesquisar, segundo Joel Martins, quer dizer ‘ter uma interrogação e andar em torno dela, em todos os sentidos, sempre buscando todas as suas dimensões e, andar outra vez e outra ainda, buscando mais sentido, mais dimensões e outra vez... A interrogação mantém-se viva, porque a compreensão do fenômeno não se esgota [...] (Fini, 1994, p.24).

A fala do professor Joel Martins enfatiza que ao elaborar a interrogação e manter-se atento a ela, o pesquisador encontra possibilidades de buscar ou atribuir significados para que o sentido do investigado vá se fazendo. A interrogação é o marco investigativo, pois deflagra e sustenta o percurso a ser trilhado. Este percurso precisa ser fundado em procedimentos rigorosos, que podem ser diversos quando percorridos por pesquisadores diferentes, assim como o encontrado em cada percurso, pois o que se busca não é um objeto pronto, um mero conhecimento informativo, mas sim formativo.

Com esse entendimento, adentramos ao campo da pesquisa qualitativa, na abordagem fenomenológica, ao iniciar uma caminhada por compreensões que podem nutrir o debate sobre o fenômeno Atividade-Prática-como-Componente-Curricular-na-formação-do-professor enquanto procura pelos modos de a prática comparecer na licenciatura como formadora de docentes, profissionais das ciências humanas, que terão na Matemática um modo disciplinar das ciências exatas, o tom e a entonação para a constituição do ser-professor-de-matemática⁵.

Realizar uma pesquisa qualitativa na abordagem fenomenológica significa assumir uma investigação que “não traz consigo a imposição de verdade teórica ou ideológica pré-estabelecida, mas trabalha no real vivido, buscando a compreensão disso que somos e que fazemos – cada um de nós e todos em conjunto” (Bicudo, 1999, p. 12). Assim,

O rigor no âmbito da pesquisa fenomenológica não se funda em metodologias construídas e aceitas como válidas em si, ou seja, independentemente da interrogação, da região de inquérito, da indagação pelo quê se pesquisa e como se procede a investigação, mas se constitui no próprio movimento de perseguição à interrogação. Ela se instaura na própria dialética do perguntar, buscar pelo inquerido sempre atento ao quê se busca conhecer, suas características antevistas, e os modos de proceder para dar conta do indagado. Trata-se de um diálogo estabelecido pelo pesquisador consigo

⁵ O hífen na expressão “Ser-professor-de-matemática” significa que “ser” (substantivo), “professor” e “matemática” não devem ser considerados separadamente, sob pena de a licenciatura lançar luz à Matemática, deixando o professor como objeto de uma profissão a ser assumida futuramente, isto é, fazendo a disciplina não cumprir com seu propósito de formar professores. Do mesmo modo, o hífen na Atividade-Prática-como-Componente-Curricular-na-formação-do-professor indica a necessária articulação entre os termos.

mesmo e com seus parceiros de estudo, mediante o qual ficamos atentos ao sentido que vai se fazendo a cada movimento (Bicudo, 2011, p.56).

Mas, como, neste estudo, esses esclarecimentos encontraram possibilidades de serem desvelados? Lançamos mão dos recursos da hermenêutica, compreendida como uma “teoria da interpretação”, como uma possibilidade de investigação dos dados, considerando que a proposta é expor compreensões sobre a APCC na formação inicial do professor de Matemática, na perspectiva da Legislação Brasileira.

Muitos são os autores que estudam possibilidades hermenêuticas e em nosso trabalho assumimos a vertente heideggeriana, pela preocupação explícita desse filósofo com a questão do ser. Para Heidegger (2012), “compreender” tem sua origem no “ser-no-mundo”, enfatizando compressão como estrutura existencial – o ser-aí. No caminho da filosofia heideggeriana, encontra-se o pensamento de Hans-Georg Gadamer (1999), que toma a hermenêutica como tema de estudo e a expõe como teoria da compreensão⁶.

A compreensão, para Gadamer (1999), é caracterizada por um movimento dialético, em que há concordância entre o individual e o todo, entre o todo e as partes. O autor concebe a compreensão daquilo que é dito em um texto sem trazer alterações do que é dito no discurso, sem fazer distinções ao compreender o que é falado. Esse movimento é chamado de círculo hermenêutico, que se traduz pelo interpretar para compreender e o compreender para interpretar, como aspectos indissociáveis. Isto é, interpretar e compreender fazem parte de um mesmo movimento, o qual conta com a disposição que temos para isto, enlaçando horizontes históricos. Para Gadamer:

[...] quem quer compreender um texto, em princípio, tem que estar disposto a deixar que ele diga alguma coisa por si. Por isso, uma consciência formada hermeneuticamente tem que se mostrar receptiva, desde o princípio, para a alteridade do texto. Mas essa receptividade não pressupõe nem neutralidade com relação à coisa nem tampouco auto-anulamento, mas inclui a apropriação das próprias opiniões prévias e preconceitos, apropriação que se destaca destes (Gadamer, 1999, p.405).

Com os autores mencionados neste estudo, assumimos que compreender é entender o sentido do texto, de modo a estabelecer uma unidade comum entre autor e leitor, tornando, assim, um conhecimento não apenas reprodutivo, mas sim produtivo, como explicitado por Gadamer (2007). Compreender não é saber mais, tampouco é possível eleger níveis que possibilitem afirmar que há formas melhores de compreender, já que ela é a compreensão possível a cada um, como explicitado por Mondini, Mocrosky e Bicudo (2017). Seguindo os ensinamentos de Gadamer (1999), a compreensão se dá num lançar-se à frente, um projetar-se que tem por ponto de partida a leitura, no horizonte de nossas experiências e expectativas. Há sempre uma prévia, que este filósofo chama de pré-compreensão, com a qual se está em marcha para a compreensão, para o entendimento do todo investigado, cientes de que a totalidade está sempre em condição de se dar e de ser. Assim, a pré-compreensão não é algo subjetivo, pois nós, seres humanos, carregamos conosco uma herança cultural, enviada pela tradição, o que nos situa como seres históricos.

⁶ Cabe lembrar que quem define a hermenêutica como teoria da compreensão é Schleiermacher.

Retomando a interrogação para explicitar o percurso metodológico

Com base nos esclarecimentos expostos sobre o que funda o processo interpretativo do qual esta pesquisa se vale, retomamos a interrogação que se constituiu como impulsionadora do movimento investigativo central desta obra: O que é isto: a Prática como Componente Curricular na formação inicial do Professor de Matemática na perspectiva da Legislação Brasileira?

Com quem poderíamos dialogar nesse movimento investigativo? Quem seriam os sujeitos da pesquisa? Para responder o que vínhamos perguntando, entendemos que tais sujeitos seriam as leis, visto que elas foram elaboradas por pessoas que estão mergulhadas no mundo da educação, as quais organizam políticas públicas que vêm orientando as escolas e a comunidade escolar.

Fomos ao encontro das resoluções que organizam as licenciaturas na atualidade, pois é nelas que é possível encontrar orientações sobre a APCC. Para essa tarefa, fizemos uma busca no *site* do Ministério da Educação, perpassando pelas resoluções do Conselho Nacional de Educação, composto pelas Resoluções da Câmara de Educação Superior, pela Resolução da Câmara de Educação Básica e pelas Resoluções do Conselho Pleno. Essa investigação foi feita dando atenção ao que foi publicado posteriormente à última LDB n. 9.3494/96, de 1996 a 2015, período no qual entendemos haver um novo sentido orientador às licenciaturas dado pelos esforços advindos da lei. Tais esforços intencionam marcar uma identidade à licenciatura em Matemática, revelada como formadora de professores para a Educação Básica e distanciando-se dos propósitos do bacharelado.

Optamos por apresentar os resultados a partir do movimento de interpretar e compreender a Resolução CNE/CES 3/2003; valendo-nos das leis que a sustentam, ou seja, que falam das licenciaturas de um modo geral, para que tenham por foco a Matemática como modo disciplinar da ciência.

Iniciamos, então, o movimento de compreensão-interpretação das resoluções, que foram lidas e relidas, cada uma em seu tempo. Após leituras sucessivas, destacamos, separadamente em cada texto, trechos esclarecedores à luz da pergunta de fundo. Estes recortes da lei que respondiam à pergunta, ou seja, os significativos na investigação, foram chamados de Unidades de Significado (US):

As unidades de significado são postas em frases que se relacionam umas com as outras, indicando momentos distinguíveis na totalidade do texto da descrição. Elas não estão prontas no texto, mas são articuladas pelo pesquisador. Transformam expressões da linguagem cotidiana do sujeito, ou ingênuas, em uma linguagem condizente com aquela do campo de inquérito do pesquisador, mediante um procedimento de análise de significados das palavras, de reflexão sobre o dito e de variação imaginativa. (Bicudo, 2011, p. 57-58)

Após destacarmos as US, elaboramos um quadro com três colunas, de modo a evidenciar o que está presente na lei e o que foi compreendido à luz da pergunta orientadora, assim organizado:

- 1) Na primeira coluna, relacionamos as US destacadas;
- 2) Na segunda coluna, explicitamos o movimento interpretativo-compreensivo das US, pautadas no parecer que as sustentam, bem como no contexto geral da LDB n. 9.394/96, Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e pareceres que discutem tais orientações legais;
- 3) Na terceira coluna, apresentamos uma fala articulada do que foi possível compreender nas US pelo trabalho hermenêutico de interpretação-compreensão (Gadamer, 1999), que teve por solo a segunda coluna.

O trabalho, que se iniciou com os inventários das leis que atendiam ao chamado da interrogação, com as leituras atentas orientadas por uma pergunta de fundo e com o destaque das US e suas respectivas interpretações, marcou o primeiro momento da análise fenomenológica, chamado de análise ideográfica, por tratar das ideias individuais.

[...] ao emprego de ideogramas ou representação de ideias por meio de símbolos, buscam tornar visível a ideologia que permeia as descrições ingênuas. O tólos nesta fase da pesquisa é produzir inteligibilidade do fenômeno através do desocultamento das ideias articuladas antes do discurso ser expresso. Assim, o pesquisador na análise descobre e atribui significados (Bicudo; Esposito, 1994, p. 40).

Construído o quadro para a resolução em destaque seguimos o movimento de análise. Voltamo-nos atentamente a cada fala articulada das US perguntando pelo que elas estavam dizendo. Acrescentamos, assim, uma quarta coluna, para podermos apontar o sentido que para nós estava fazendo, ou seja, a ideia nuclear (IN) desta fala, conforme ilustrado no quadro 1, tomando como exemplo a interpretação da US2. As demais unidades de significado e suas interpretações e ideias nucleares podem ser encontradas em Rocha (2016).

Quadro 1 – Interpretação da Unidade de Significado 2

Unidades de Significado	Interpretação	Fala Articulada	Ideias Nucleares
(US2) O projeto pedagógico de formação profissional a ser formulado pelo curso de Matemática deverá explicitar a) o perfil dos formandos; b) as competências e habilidades de caráter geral e comum e aquelas de caráter específico; c) os conteúdos curriculares de formação geral e os conteúdos de formação	Como consta no Parecer do CNE/CES 1.302/2001: a) o perfil dos formandos se difere quando para um curso de licenciatura do curso de bacharelado. Como estamos com olhar atento à formação de professores, buscam-se compreensões do perfil do licenciado em matemática, que neste caso, pelo parecer, solicita de um profissional que vise os aspectos solicitantes da educação e garantam o preparo para o exercício da docência em sala de aula da Educação Básica; b) As competências e habilidades também se diferem de um profissional bacharel para o licenciado. Para o futuro professor de matemática, há a solicitação de competências e habilidades cujo foco sejam o ensino e a aprendizagem do aluno c) Os conteúdos curriculares de formação geral e os conteúdos de formação específica deverão prover o conhecimento profissional de matemática em diferentes âmbitos do ensino e, que levem em consideração a	Constata-se que os projetos pedagógicos dos cursos de formação em matemática devem explicitar claramente o perfil do professor que irá formar. Neste caso, como estamos falando da licenciatura, é imprescindível que o este curso forme o futuro docente para atuar na educação básica. E que desenvolva competências e habilidades que venham ao encontro da sua área de atuação, a escola. Esse movimento pode acontecer por meio de práticas que compõem o currículo dos cursos. Ressalta-se ser indispensável no processo	(IN1) Atividades formativas profissionais; (IN2) Tempo-espaço de Formação; (IN3) Formar para ser professor de matemática; (IN4) Estágio Curricular Supervisionado.

<p>específica; d) o formato dos estágios; e) as características das atividades complementares; f) a estrutura do curso; g) as formas de avaliação.</p>	<p>estrutura dos cursos. Para o curso de Licenciatura em Matemática, deve-se incluir no currículos, ainda os conteúdos da Educação Básica, consideradas as Diretrizes Curriculares Nacionais para professores de nível superior, bem como Ensino Fundamental e Ensino Médio; d) Pelo Parecer o formato dos estágios e as características das atividades curriculares – ações como atividades complementares devem propiciar ao educador, autonomia para tomar decisões, refletir sobre a prática e ser criativo na ação pedagógica. f) A estrutura dos cursos: os conteúdos curriculares deverão levar em conta os conhecimentos dos conceitos matemáticos que os alunos já possuem da sua trajetória escolar, com o intuito de construir uma visão global dos conteúdos curriculares na graduação de maneira significativa.</p>	<p>de formar o professor, o ensino dos conteúdos de cunho científico como também de cunho pedagógico, visto serem conhecimentos necessários para aprendizagem do futuro docente. Entretanto, é importante que ocorra a interdisciplinaridade entre esses conteúdos para que se atribua significados ao que está sendo aprendido. Considera-se o Estágio Curricular supervisionado uma prática que compõe o currículo, e que deve ser vivenciado ao longo da formação, propiciando diferentes dimensões da prática docente</p>	
--	--	---	--

Fonte: Rocha (2016)

As ideias nucleares destacadas marcaram o movimento da passagem do individual para o encontro de generalizações. Tais IN não foram estabelecidas previamente, pois vieram se mostrando centrais nos textos ao longo do estudo dos decretos. Esse segundo movimento de análise, em fenomenologia, é denominado de análise nomotética:

Indica um movimento de passagem do nível individual para o geral, ou seja, move-se do aspecto psicológico individual para o psicológico geral da manifestação do fenômeno. [...] Esta direcionalidade para a generalidade é obtida pelo pesquisador ao articular as relações das estruturas individuais entre si (Bicudo; Esposito, 1994, p. 42).

Neste artigo, trazemos o que a Resolução CNE/CES 3/2003 nos diz sobre APCC. Omitimos, assim, a análise das demais orientações legais, embora seja necessário, na discussão, trazer aspectos destas. Assim, nos servem de apoio para esta discussão também o Parecer CNE/CES 1302 de 2001, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Matemática, Bacharelado e Licenciatura; a Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002 que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, e a Resolução CNE/CP 2 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.

Selecionada e analisada a lei (Resolução CNE/CES 3/2003), buscamos encontrar significados de prática formando professores. Assim, destacamos na legislação as US que se tornaram significativas neste contexto. Neste movimento analítico, evidenciamos três US.

- US1: As Diretrizes Curriculares para os cursos de bacharelado e licenciatura em Matemática [...] integrantes do Parecer CNE/CES 1.302/2001, deverão orientar a formulação do projeto pedagógico do referido curso.

- US2: O projeto pedagógico de formação profissional a ser formulado pelo curso de Matemática deverá explicitar a) o perfil dos formandos; b) as competências e habilidades de caráter geral e comum e aquelas de caráter específico; c) os conteúdos curriculares de formação geral e os conteúdos de formação específica; d) o formato dos estágios; e) as características das atividades complementares; f) a estrutura do curso; g) as formas de avaliação.
- US3: A carga horária dos cursos de Matemática deverá obedecer ao disposto na Resolução que normatiza a oferta dessa modalidade e a carga horária da licenciatura deverá cumprir o estabelecido na Resolução CNE/CP 2/2002, resultante do Parecer CNE/CP 28/2001.

Ao perguntar sobre o que cada uma delas dizia à luz da pergunta “Como a prática vem nas orientações para a elaboração-atualização dos cursos de licenciatura em Matemática?”, constatamos que, muitas vezes, todas apontavam para um mesmo horizonte.

Ao colocar em destaque as convergências, encontramos quatro IN. Entretanto, ao perguntarmos pelo que diziam e percebermos que algumas US convergiam para mais de uma IN quando comparadas, novas convergências foram possíveis, resultando em duas categorias denominadas abertas à interpretação do fenômeno⁷ em estudo.

Quadro 2- Ideias Nucleares

Unidades de Significado	Ideias Nucleares
(US2)	(IN1): Atividades Formativas Profissionais
(US2); (US3)	(IN2): Tempo-espaço de formação
(US1); (US2)	(IN3): Formar para ser professor de Matemática
(US2)	(IN4): Estágio Curricular Supervisionado

Fonte: As autoras

Compreendendo e interpretando a Resolução CNE/CP 03/2003

A Resolução CNE/CP 03/2003 traz em seu bojo encaminhamentos específicos da licenciatura em Matemática. Ela se edifica no solo das Diretrizes Curriculares Nacionais e da LDB, mas se constitui como pilar para que todas as licenciaturas elaborem seus currículos.

No estudo da lei, retomamos a interrogação diretriz e expomos as compreensões do decreto pelo que as categorias abertas revelam sobre a prática compondo currículos de licenciatura, de modo a formar o professor de matemática, a saber: (C1) Formar para ser professor de matemática e; (C2) Tempo-espaço de Formação.

(C1): Formar para ser professor de Matemática

A licenciatura em Matemática é um curso que intenciona formar o professor para a Educação Básica. Os trajetos formativos da graduação revelam um conjunto de práticas que podem sustentar a formação do futuro profissional, e compreende-se que a organização

⁷ Atividade-Prática-como-Componente-Curricular-na-formação-do-professor.

curricular [...]observará, além do disposto nos artigos 12 e 13 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente. Ao visitarmos os artigos 12 e 13 da LDB, entende-se que é incumbência dos estabelecimentos de ensino elaborar, executar e administrar propostas pedagógicas dos cursos, promovendo meios para o aperfeiçoamento humano no ambiente escolar, o que só pode ser realizado se as pessoas que trabalham com o mundo da educação se mostrarem conhecedoras e ativas nas tarefas que lhes competem e conhecedores dos Projetos, para que assumam, em conjunto com a comunidade educacional, a elaboração, execução e administração destes. Nesse sentido, o artigo 13 da LDB é destacado na resolução e enfatiza a tarefa do docente de zelar pela aprendizagem do aluno.

Entendemos ser necessária e imprescindível a formação permanente do professor, para ensinar e orientar alunos em conteúdos matemáticos. Também, observamos na lei o destaque dado ao enriquecimento cultural como um pilar de sustentação da formação docente, para que a matemática exerça seu poder educativo e formador de pessoas que vivem e influenciam a construção do mundo.

Formar para ser professor de Matemática nos faz pensar que a prática se mostra na legislação como um processo que intenciona moldar uma forma: “o-professor-de-matemática”. Entretanto, essa forma solicita matérias/conteúdos, que, na formação inicial do professor, podem ser considerados pelas questões sociais, econômicas, políticas e culturais, além de conteúdos matemáticos e pedagógicos que se dirijam a educar matematicamente as pessoas.

Deste modo, na resolução em tela, a prática comparece pelas diretrizes curriculares:

(US1): As Diretrizes Curriculares para os cursos de bacharelado e licenciatura em Matemática. [...] integrantes do Parecer CNE/CES 1.302/2001, deverão orientar a formulação do projeto pedagógico do referido curso.

A diretriz é vista como um plano curricular a ser seguido na perspectiva da lei. É a orientação para que os cursos em licenciatura se distingam dos bacharelados e coloquem no centro de seus projetos o profissional a ser formado: o professor de Matemática da Educação Básica. Essa resolução é fundamentada no Parecer CNE/CES 1.302/2001, o qual nos mostra que as diretrizes curriculares têm por objetivo servir como orientação para transformação e melhorias na formação, bem como assegurar que os egressos do curso tenham sido adequadamente preparados para a carreira do professor — ou, então, do bacharel em Matemática (2002a). Compreendemos o “ou” pelo desapego à complementaridade de um curso para outro que, na história da educação brasileira, vem colocando o bacharelado na linha de frente, ao poder ser complementado por estudos de pedagogia, em um curto intervalo de tempo e com algumas disciplinas específicas, de modo a licenciar para o magistério (Tanuri, 2008).

Esse modo de ser da licenciatura, que chega até nós pela tradição acadêmica, marca uma forte personalidade das graduações em Matemática e, ao mesmo tempo, torna pálida a intenção proclamada da Licenciatura, prejudicando o destaque das suas

características básicas: formar professor-de-matemática para a Educação Básica (Mocrosky; Kalinke; Estephan, 2012, p. 336).

Espera-se, assim, que o profissional da educação esteja sendo preparado para o ensino dos conteúdos essenciais à aprendizagem que faça sentido a quem está aprendendo, analisando-os com relação ao seu poder formativo — e não apenas informativo —, tomando decisões e também considerando a avaliação como parte integrante da produção de conhecimento, tanto do aluno como de si mesmo, suplantando o entendimento de aferição do conhecimento, rotineiramente caracterizado por “provas e testes”.

Lins (1999) nos inspira ao apontar complexidades da avaliação e a necessidade de tê-la como tema de estudos em todas as unidades curriculares da licenciatura. Este autor nos diz:

Há muitas maneiras de se entender o que seja *avaliar* ou qual o propósito de se avaliar. Com relação a este propósito podemos, por exemplo, pensar em: (A1) para saber o que está acontecendo; (A2) para saber se o que está acontecendo corresponde ao que queríamos; (A3) para selecionar as pessoas que se comportam, em algum sentido, de uma certa forma dominante e que é considerada correta. Há outras [...]. Eu diria que a avaliação escolar hoje em dia corresponde muito predominantemente ao propósito A3, ainda que o discurso que a acompanha diga que não, que o que se quer saber é se o aluno aprendeu ou não (Lins, 1999, p.76).

Estudar modos de conceber a avaliação pautando-se em teóricos da educação pode dar ao futuro professor oportunidades de tematizar a avaliação em seus estudos, abrindo-se a pensar sobre “o que” avaliar, “por que” e “como” realizar tal tarefa, tendo por base a análise de instrumentos e de situações avaliativas. São exemplos disso as aberturas a atividades práticas formativas no seio da escola que tratem o profissional na incumbência de se formar para formar o outro: o aluno.

Além disso, é destacado nas leis em estudo a importância da ciência enfatizada na licenciatura para que ao professor não fique a incumbência de ensinar o que para ele não faz sentido. Entendemos, assim, que é preciso conhecer a matemática para ensiná-la. Entretanto, para a formação inicial do professor dessa disciplina, urge o reconhecimento efetivo de que sabê-la é condição necessária para o profissional, mas não suficiente para entender os meandros do ensino que visa a aprendizagem de alunos, pessoas singulares que compartilham o ambiente escolar e estão na Educação Básica para aprender, e não para sofrer a segregação que esta ciência, dita exata, causa na formação humana. A efetividade desse reconhecimento é por nós entendida pelo modo como essas questões podem atravessar o currículo da licenciatura; Eis uma abertura para práticas formativas nas mais diversas unidades que totalizam o currículo dessa graduação!

(C2): *Tempo-espço de formação*

As diretrizes guiam a elaboração dos cursos de matemática e estes ocorrem em um tempo-espço específico, delimitado por uma carga horária no currículo.

(US2): O projeto pedagógico de formação profissional a ser formulado pelo curso de Matemática deverá explicitar
a) o perfil dos formandos;

DOI: 10.20396/zet.v27i0.8654720

- b) as competências e habilidades de caráter geral e comum e aquelas de caráter específico;
- c) os conteúdos curriculares de formação geral e os conteúdos de formação específica;
- d) o formato dos estágios;
- e) as características das atividades complementares;
- f) a estrutura do curso;
- g) as formas de avaliação

(US3) [A carga horária dos cursos de Matemática deverá obedecer ao disposto na Resolução que normatiza a oferta dessa modalidade e a carga horária da licenciatura deverá cumprir o estabelecido na Resolução CNE/CP 2/2002⁸, resultante do Parecer CNE/CP 28/2001].

Nos excertos é possível constatar que a legislação traz as orientações da formulação do projeto pedagógico ao qual os cursos de licenciatura em Matemática deverão se adequar frente às normativas.

Assim, o perfil do profissional professor de Matemática da Educação Básica que se almeja formar deverá, pelo Parecer CNE/CES 1.302/2001 (2002a), ser de alguém que tome ciência de seu papel social de educador, que se assuma professor e que preveja estratégias de ações para o enfrentamento das complexidades de formar-se permanentemente para formar o outro. Espera-se, assim, que seja um profissional que contribua para a aprendizagem da matemática com vistas ao exercício da cidadania; que “pela” e “com” a matemática vá ao encontro de caminhos para promover o conhecimento e incluir as pessoas. Ainda, que a matemática deixe de ser responsabilizada pela seleção ou segregação que acontece na escola, o que muitas vezes dificulta a permanência e o envolvimento do aluno no ambiente escolar.

As competências e habilidades explícitas no Projeto Político Pedagógico (PPP), conforme nos falam as orientações legais, apontam que os cursos que formam o professor de Matemática devem possibilitar a elaboração de propostas de ensino para a Educação Básica, bem como a produção de materiais didáticos, visto que eles se tratam de uma ferramenta de trabalho do educador matemático. Trata-se, assim, de um ensino pautado na criatividade do pensamento matemático, percebendo a prática como um movimento de constantes mudanças, reflexões e ações de novos conhecimentos.

Os conteúdos curriculares de formação geral e os conteúdos de formação específica devem assegurar o desenvolvimento do conhecimento profissional do professor de Matemática. Deste modo, os cursos de licenciatura deverão contemplar tanto conteúdo de cunho científico, quanto de cunho pedagógico, sendo obrigatório apresentar, na ementa das instituições de Ensino Superior, os seguintes conteúdos curriculares: Cálculo Diferencial e Integral; Álgebra Linear; Fundamentos da Análise; Fundamentos da Álgebra; Fundamentos da Geometria e Geometria Analítica. Além destes, deverão constar conteúdos de Ciência da Educação, História e Filosofia da Matemática e Ciências.

Entretanto, a resolução 2/2015 enfatiza que a APCC na matriz curricular não deverá estar restrita a um espaço isolado, reduzida a uma disciplina desarticulada do restante do

⁸ Tal resolução foi revogada, sendo a guia atual a Resolução 2/2015.

curso. O eixo articulador dessas dimensões poderá ser trabalhado não só em disciplinas de cunho pedagógico, mas também matemático e em perspectiva interdisciplinar, procurando uma aproximação com a vida profissional que possibilite a reflexão para o futuro professor compreender e atuar em situações contextualizadas, não apenas por “ir” até a escola, mas sim por viver a escola em seu trajeto de formação inicial: observando para se lançar em marcha de conhecer, para planejar-realizar-atualizar suas ações.

Assim, o preparo para o uso da tecnologia da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores é uma voz imperativa na resolução que dá as diretrizes para elaboração de licenciaturas, independente da ênfase científica. Este preparo que se apresenta revela ser imprescindível na organização curricular das instituições e na atualização dos cursos de formação, de modo que eles proporcionem caminhos por meio dos quais o professor proponha em sua prática o uso do computador, de vídeos, entre outras Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC).

A importância de preparar o professor para o uso das TIC está explícita na lei, a qual cita que a licenciatura deve contar com atividades, ações, projetos e práticas que contemplem as tecnologias nos mais variados trajetos formativos, revelando possibilidades pedagógicas para a formação do futuro professor. Ainda, resolução 2/2015 aponta os desafios do profissional ao se deparar com a realidade na qual atua como aluno e na qual atuará como professor.

Entendemos essas perspectivas como possibilidade de as práticas estarem presentes como atividades que atravessam o currículo da graduação de um curso superior de Licenciatura em Matemática. Nesta perspectiva, o que compreendemos, de acordo com o que está dito na legislação, é que o ensino deve acompanhar os avanços tecnológicos, que incluem o uso das TIC na formação. Evidencia-se, assim, o processo de formar com as TIC mais do que formar para as TIC.

Até então, procuramos evidenciar aspectos da prática na formação do professor, mas reconhecemos, pela experiência vivida de professoras, que o viés que mais se destaca para o tema em questão é a prática de dar aulas, bem como aquela produzida no estágio e para o estágio.

Na diretriz que orienta a Licenciatura em Matemática, conforme o Parecer (2002a), o estágio se caracteriza como o espaço no qual o futuro professor desenvolverá sua prática, pois possibilita observar, analisar, refletir, tomar decisões, buscar por estratégias de ensino e articular situações da escola com a instituição de formação. Esse espaço permite a familiarização da realidade em que a educação se insere. Isso vale para as atividades complementares que visam atividades que propiciem o incentivo às pesquisas, a participação em eventos científicos e projetos de extensão, a elaboração de projetos de ensino, isto é, ações que promovam o aperfeiçoamento da prática.

A estrutura dos cursos deve levar em conta o aprofundamento das compreensões dos saberes necessários à formação do professor de Matemática, como conceitos matemáticos e

pedagógicos, bem como considerar a demanda de conhecimentos que os futuros professores já possuem em sua trajetória de formação.

Todo esse caminho a ser contemplado nos Projetos Pedagógicos nos traz alguns esclarecimentos do profissional que se almeja formar e dos caminhos em que a ênfase dos conteúdos se dá na prática, já que o que move o projeto, nesse caso, é o perfil do profissional a ser formado.

A carga horária dos cursos de matemática deverá obedecer ao disposto na Resolução CNE/CP 2/2002, sustentada no Parecer CNE/CP 28/2001, que define o prazo que os cursos de licenciatura têm para se adaptar a essa legislação.

A mesma resolução supracitada trata das demais indicações da carga horária a serem contempladas nos cursos de Licenciatura em Matemática, pois traz em seu escopo a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Isso implica que o tempo-espaço de formação não deve ser limitado à carga horária do curso e ao espaço que as unidades curriculares ocupam na matriz curricular.

Por assim ser, atividades de enriquecimento cultural não devem se limitar a um único espaço determinado, nem a uma disciplina isolada. Elas podem acompanhar todo o processo formativo do professor, vir inseridas nas mais diversas unidades curriculares, assim como constituir-se em práticas independentes, elevadas a projetos de pesquisas/extensão, estabelecidas do início ao fim do tempo cronológico da formação, de modo a desenvolver articulação e significados aos conteúdos desenvolvidos para a formação de pessoas.

Nos cursos de licenciatura, as horas destinadas ao desenvolvimento da prática docente são estabelecidas por uma ordem cronológica, que se mostra nos projetos de cursos conforme a orientação da legislação quanto à carga horária das disciplinas. Desta maneira, compreende-se que a prática na matriz curricular não poderá estar restrita a um espaço isolado, reduzida a uma disciplina e desarticulada do restante do curso. É necessário, nesta perspectiva, que o conhecimento disponha de tempo-espaço na formação de professores em um curso de licenciatura.

Nesse tempo (horas de curso), há que estabelecer uma estrutura curricular a ser cumprida, e nela, atividades práticas que intencionem formar professores. É necessário que esta prática se articule a todas as unidades curriculares, bem como que ocorra do início ao fim do curso. Assim, continuamos a nos perguntar: que prática é essa necessária à formação?

Vivemos um momento em que a prática é vista na educação como um alicerce no processo formativo, sendo sua importância reconhecida para a aprendizagem e desenvolvimento de ações que caracterizam a docência. Nesse movimento em que a prática não poderá ser reduzida a um espaço isolado, e tendo uma breve compreensão de alguns dos significados de prática na formação, reafirmamos a necessidade de a prática não ficar restrita a uma disciplina ou então apenas ao Estágio Curricular Supervisionado. Nesta perspectiva, o planejamento curricular solicita ser elaborado prevendo-se a dimensão prática em todas as

disciplinas, não apenas as de cunho científico-pedagógico, mas também de cunho científico-matemático.

A dimensão prática abrange atividades que vão ao encontro do estágio, que o transcendam promovendo a articulação da prática em uma perspectiva interdisciplinar e contextualizada, por processos como o uso de tecnologias, resoluções de situações-problema, entre outros.

Os caminhos para esta aprendizagem devem ocorrer por espaços nos quais os alunos desenvolvam essas práticas, bem como por meio de estágios supervisionados e de disciplinas que promovam a articulação com os conteúdos da Educação Básica, da participação e/ou desenvolvimento de seminários, projetos de extensão, contextos culturais, entre outras dimensões que permitem a visualização do discente quanto às realidades de atuação de sua prática.

Na discussão de tempo-espço para a formação, destacou-se para nós a Atividade Prática como Componente Curricular que não se funda, nem se confunde com as práticas de estágio, tampouco com prática de ensino; pois ensino é docência, mas docência não é só ensino, conforme vêm apontando as exigências explicitadas na resolução em foco.

Em síntese, é fundamental que “haja tempo e espaço para a prática, como componente curricular, desde o início do curso [...]” (CNE, 2002a, p. 9), o que revela “Tempo-espço de formação”, como uma ideia central nas licenciaturas.

A caminho de uma síntese compreensiva do estudo

A trajetória deste estudo foi feita por caminhos delineados em torno da interrogação “O que é isto, a Prática como Componente Curricular na formação inicial do professor de Matemática na perspectiva da Legislação Brasileira?”. Essa busca por entendimentos sobre a APCC na formação se caracterizou pela compreensão/interpretação das orientações explicitadas no texto legal, tendo em vista possibilidades de a prática formar o professor de Matemática.

Essa caminhada foi desenhada pelo ir e vir, ler, reler, interpretar e comunicar o entendido frente ao que se revelava nas orientações legais para a formação de professores da Educação Básica, dialogando, também, com autores que já versavam sobre o tema, mesmo que em perspectivas distintas daquelas que no início nos moveram.

Partimos a compreender os significados de prática. No contexto desta investigação, a prática se revelou pela ação, pelo ato, pelo agir. Porém, não se trata de um ato qualquer, de um movimento impensado, mas de uma ação que cria uma verdade, que sustenta e é sustentada por um racional teórico.

Na busca dos significados de APCC na formação inicial do professor possíveis de serem identificados na legislação brasileira, encontramos a prática formativa na linha de frente, ou seja, como um requisito fundamental, como uma ação que produz algo no âmbito do ensino.

Confirmamos o que previamente já sabíamos: a APCC é prática. Ainda, avançamos ao procurarmos na legislação não apenas o que viesse explicitado como APCC.

Percorrer a legislação perguntando pela prática formativa nos colocou no movimento do pensar-junto o estágio, bem como de analisar as práticas de ensino compondo o curso de licenciatura em Matemática. Consideramos ambos como componentes que visam formar o professor da Educação Básica, os quais se aproximam e se distanciam, dependendo do momento do curso e de quem está em marcha; componentes constituintes do currículo da licenciatura, currículo que, do ponto de vista dos estudos fenomenológicos,

[...] deveria centralizar-se nos aspectos epistemológicos da subjetividade e em suas relações com o ato de aprender. Somente o que é aprendido por meio da experiência e pessoalmente apropriado será verdadeiramente conhecido. Nesse sentido, a vida é educação, o currículo que o sujeito precisa cumprir para poder ser ele mesmo[...]

A ideia de Currículo na Fenomenologia prevê que toda experiência seja uma experiência reflexiva, no sentido de que o sujeito possa pela reflexão chegar ao autoconhecimento, a partir da análise de decisões passadas (Martins, 1992, p. 85-86).

As palavras do professor Joel Martins traduzem o visto na lei para as práticas formativas que foram reveladas em possibilidades de atividades e temas a serem desenvolvidos ao longo do curso, no tempo-espaço da formação inicial.

Na legislação analisada, os princípios norteadores para o preparo do exercício profissional também se revelam por uma prática que incide no formar, tendo em vista a coerência da prática exercida pelo profissional na graduação com o que se espera na sua atuação –este é um processo de construção de conhecimentos, que também se caracteriza pelo desenvolvimento de competências necessárias à atuação profissional para o aperfeiçoamento da prática pedagógica. A nomenclatura “Prática pedagógica” pode ser expressa como as ações emocionais sociais e culturais, bem como ser resumida pela APCC. Trata-se de um caminho para a busca do conhecimento e do autoconhecimento, como nos inspira Martins (1992).

Assim, ao pensarmos na prática, bem como no que constitui a APCC, entendemos que ela perpassa todas as disciplinas do currículo, transcende o estágio e promove uma articulação com a teoria na perspectiva interdisciplinar.

Outro modo como a prática é desenvolvida no processo formativo se constitui pelo Estágio Supervisionado, que possibilita ao futuro professor se inserir na comunidade em que atuará como profissional de ensino, pois envolve uma prática de observação e reflexão crítica, com o exercício de modos de aprender a ensinar, a pensar como professor e a investigar a própria prática.

Dessa maneira, constatamos a possibilidade de construir significados à aprendizagem e de aprofundar as questões sociais, bem como a pluralidade cultural, entre outros aspectos relacionados à Educação Básica — como conhecimento do projeto pedagógico e de políticas públicas —, que são características de atividades práticas que podem ocorrer como APCC, desaguando no Estágio Curricular Supervisionado.

A Prática como Componente Curricular, vista como uma proposta empregada pela Resolução CNE/CP 2/2002, com o viés de sustentar a articulação entre teoria e prática, vem sendo interpretada por vários pesquisadores. Para Marcatto (2012, p. 134), a APCC deve contemplar nos programas de suas ementas “abordagens metodológicas de ensino; simulações de situações de sala de aula e análise de materiais didáticos destinados à Educação Básica”. Já Mocrosky, Kalinke e Estephan (2012) entendem a APCC como um solo que sustenta as dimensões que envolvem a formação do professor de Matemática, que congrega teoria e prática e não se resume a simulações de aulas. Dessa maneira, a prática tem a proposta de transcender a sala de aula e adentrar no ambiente escolar, em espaços nos quais o discente se familiarize com a escola, a comunidade, as políticas públicas e a organicidade dos projetos das instituições de ensino.

Independente dos modos como os cursos de graduação envolverão os pares alunos-professores, alunos-conteúdos, professores-conteúdos, escola-comunidade, entre outros, compreendemos que a Prática como Componente Curricular tem a proposta de ir ao encontro do Estágio Curricular Supervisionado, pois neste espaço o aluno compreende o que é ser professor praticamente nas duas últimas séries do curso. Assim, a APCC constantemente enfatiza uma interdisciplinaridade, a articulação entre a teoria e prática na graduação. A aproximação do aluno à sua realidade profissional poderá ser mediada por esta componente.

Um desafio que se impõe, nesse momento, é findar a exposição do que a Resolução 3/2003 nos diz e pensar em como aprender Matemática no conteúdo das ciências humanas e sociais. Ainda, como aprender sobre sociedade, humanidade, ética, por exemplo, no conteúdo das ciências exatas. Eis uma abertura para se pensar em práticas formativas na licenciatura em Matemática.

Referências

- Borini, R.B.M.C., & Souza, F.D. (2018). Prática como componente curricular em um curso de licenciatura em matemática: uma análise à luz da teoria da atividade. *Actio*, 3(2), 39-57. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/actio/article/view/7580>
- Bicudo, M. A. V., & Esposito, V. H. C. (1994). *A pesquisa qualitativa em educação: um enfoque fenomenológico*. Piracicaba: Unimep.
- Bicudo, M. A. V. A; (1999). Contribuição da fenomenologia à educação. In: M. A. V. Bicudo, & I. F. Cappelletti (Orgs.). *Fenomenologia: uma visão abrangente da educação*. (pp. p. 11-55). São Paulo: Olho d'água.
- Bicudo, M. A. V. (Org.) (2011). *Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica*. São Paulo: Cortez.
- Conselho Nacional de Educação (CNE). (2002a). Câmara de Educação Superior. *Parecer CNE/CES 1.302, de 6 de novembro de 2001*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Matemática, Bacharelado e Licenciatura. Diário Oficial da União. Brasília, DF Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES13022.pdf>>. Acesso em: 23 jul. 2014.

- Conselho Nacional de Educação (CNE). (2002b). Conselho Pleno. *Parecer CNE/CP 9, de 8 de maio de 2001*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União, Brasília, DF. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 22 jul. 2014.
- Conselho Nacional de Educação (CNE). (2002d). Conselho Pleno. *Parecer CNE/CP 28, de 2 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. Diário Oficial da União, Brasília, DF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>.
- Conselho Nacional de Educação (CNE). (2002e). Conselho Pleno. *Resolução CNE/CP 1, 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. Diário Oficial da União, Brasília, DF. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf.
- Conselho Nacional de Educação (CNE) (2002f). Conselho Pleno. *Resolução CNE/CP 2, 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. Diário Oficial da União, Brasília, DF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>.
- Conselho Nacional de Educação (CNE). (2003). Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES 3, de 18 de fevereiro de 2003, que estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Matemática. Diário Oficial da União, Brasília, DF. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces032003.pdf>>. Acesso em: 22 jul. 2014.
- Fini, M. I. (1994). Sobre a pesquisa qualitativa em educação que tem a fenomenologia como suporte. In: M. A. V. Bicudo, & V. H. C. Esposito (Orgs.). *Pesquisa qualitativa em educação: um enfoque fenomenológico*. (pp.23-34) São Paulo: Unimep.
- Gadamer, H-G. (1999). *Verdade e método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. Traduzido por Flávio Paulo Meurer. 3. ed. Petrópolis: Vozes.
- Gadamer, H-G. (2007). *Verdade e método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. 8. ed. Petrópolis: Vozes.
- Heidegger, M. (2012). *Ser e Tempo*. Tradução de Fausto Castilho. Campinas: Unicamp; Petrópolis: Vozes.
- Lei federal n. 9.394, de 20 dezembro de 1996* (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Poder Legislativo, Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>.
- Lins, R. C. (1999) Por que discutir teoria do conhecimento é relevante para a educação matemática. In: M. A. V. Bicudo (Org.). *Pesquisa em educação matemática: concepções e perspectivas* (pp. 75-94).São Paulo: Edunesp.
- Marcatto, F. S. F. (2012). *A prática como componente curricular em projetos pedagógicos de cursos de licenciatura em matemática*. Tese de Doutorado em Educação Matemática. Rio Claro: Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista.

- Martins, J. (1992). *Um enfoque fenomenológico do currículo: educação como poiésis*. São Paulo: Cortez.
- Mocrosky, L. F., Kalinke, M. A., & Estephan, V. M. (2012). A prática como componente curricular na formação inicial do professor de matemática: em busca de compreensões. In: H. N. Cury & C. R. Vianna (Orgs.). *Formação do professor de matemática: reflexões e propostas*. (pp. 333-362). Santa Cruz do Sul: IPR.
- Mondini, F., Mocrosky, L. F., & Bicudo, M. A. V. (2017). A Hermenêutica em educação matemática: compreensões e possibilidades. *REVEMAT*, Florianópolis, SC, 12(1), 1-10.
- Nogueira, K. F. P. (2012). *A prática como componente curricular nos cursos de licenciatura em matemática: entendimentos e alternativas para sua incorporação e desenvolvimento*. Dissertação de Mestrado em Educação Matemática. Campo Grande: Universidade Federal do Mato Grosso do Sul.
- Perentelli, L. F. (2008). *A prática como componente curricular: um estudo em cursos de licenciatura em matemática*. Dissertação de Mestrado em Educação. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Real, G. C.M. (2012). A prática como componente curricular: o que isso significa na prática. *Revista Educação e Fronteiras On-line*, 2 (5), 48-62. Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/download/2147/1226>
- Rocha, H.N.B. (2016). *A prática como componente curricular na formação do professor de matemática: um olhar na perspectiva da legislação brasileira*. Dissertação de mestrado em Educação. Curitiba: Universidade Federal do Paraná.