

PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR: O QUE É ISSO?

Kely Fabricia Pereira Nogueira¹

Patrícia Sândalo Pereira²

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS

RESUMO - O presente artigo é recorte de uma pesquisa que vem sendo desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, em nível de mestrado, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Tem como objetivo principal analisar como as práticas entendidas como componentes curriculares (PCC) estão distribuídas nas estruturas curriculares dos Projetos Pedagógicos e sendo desenvolvidas nas disciplinas dos cursos de Licenciatura em Matemática que obtiveram conceito cinco (nota máxima) ou quatro no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), em 2008. É uma pesquisa de cunho qualitativo, que utiliza como instrumentos para coleta de dados a análise documental e entrevistas. Tem como ferramenta analítica a análise textual discursiva, seguindo as seguintes etapas: a unitarização, a categorização e a escrita de meta-textos. Neste recorte da pesquisa, serão apresentadas as instituições de ensino superior escolhidas e a estrutura curricular na qual se insere as horas de Práticas como Componente Curricular, a partir das Resoluções CNE/CP 1/2002 e CNE/CP 2/2002, bem como uma definição segundo a legislação e alguns autores de como deve ser entendida essa prática.

Palavras-chave: Educação Matemática. Formação Inicial. Prática como Componente Curricular. Análise Textual Discursiva.

INTRODUÇÃO

É notória que as preocupações com a qualificação da formação inicial de professores para atuar na educação básica não é uma questão recente, haja vista reuniões para a discussão dos Cursos de Licenciatura em Matemática, realizadas por meio de Fóruns Regionais e Nacionais.

As discussões apontam que o Curso de Licenciatura em Matemática deve ser concebido como um curso de formação inicial em Educação Matemática, numa configuração que permita romper com a dicotomia entre conhecimentos pedagógicos e conhecimentos específicos e com a dicotomia entre teoria e prática. (SBEM, 2003, p. 4)

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS, Campo Grande – MS. Membro do grupo de pesquisa FORMEM – Formação e Educação Matemática. E-mail: kelyn230@gmail.com

² Coordenadora e Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS. Doutora em Educação Matemática pela UNESP – Rio Claro/SP. Líder do grupo de pesquisa FORMEM – Formação e Educação Matemática. E-mail: patricia.pereira@ufms.br

Podemos perceber que há desarticulação entre teoria e prática na formação de professores. Sabemos que isso não é algo inédito e nem considerado “novo” no Brasil, uma vez que tem predominado nas estruturas curriculares e práticas formativas uma dissociação entre conteúdo e metodologia, disciplinas específicas e didático-pedagógicas, bem como, uma visão de prática como sendo aplicação da teoria.

Nas últimas décadas várias pesquisas foram realizadas sobre a formação inicial de professores que ensinam matemática, problematizando diversos aspectos da formação, tais como: relações entre teoria e prática (CANDAU & LELIS, 1983, CANDAU & LELIS, 1999; MORIEL JR & CYRINO, 2009; DUTRA, 2010); as propostas e alcances dos estágios supervisionados (PIMENTA, 2002; PIMENTA & LIMA, 2004; PASSERINI, 2007; OLIVEIRA & MANRIQUE, 2008; BRUNO, 2009); as relações entre a formação matemática e a formação pedagógica (FIORENTINI, 2004; MOREIRA & DAVID, 2005; PAIVA, 2006); as práticas como componente curricular (PERENTELLI, 2008; PEREIRA, 1999, 2011).

Falar da formação de professores e, em especial, o aspecto de Prática como Componente Curricular (PCC) é realmente repensar, como está ocorrendo o trabalho de reflexão sobre futura atividade profissional, as quais vêm sendo pensadas e inseridas na história do profissional da Educação e no contexto da evolução da educação, que foca os diferentes conceitos dados à profissão “*professor*”, à sua identidade pessoal e profissional instalada na formação inicial.

Neste sentido, Nóvoa (1992, p.25) afirma que: “A formação não se constrói por acumulação [...], mas sim através de um trabalho de reflexão crítica sobre a prática e de (re) construção permanente de uma identidade profissional”.

Sendo assim, pensando na formação de professores, em especial aos professores de Matemática e a importância de sua identidade pessoal e profissional a Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM, 2003), publicou o documento *Subsídios para a discussão de propostas para os cursos de licenciatura em Matemática: uma contribuição da Sociedade Brasileira de Educação Matemática* que foi elaborado por representantes da SBEM a partir das discussões ocorridas durante o I Fórum Nacional de Licenciaturas em Matemática em 2003, no qual afirma que:

[...] ao elaborar propostas para a formação inicial de professores de Matemática é importante não se esquecer que esta formação é um processo contínuo, que se inicia bem antes do ingresso na licenciatura passa nesta por um período intensivo e organizado de aprendizagem de conhecimentos fundamentais para o exercício da profissão docente e continua a desenvolver-se, depois dessa formação inicial, à medida em que o professor reflete sobre

sua prática profissional e busca conhecimentos e alternativas para superar os problemas e desafios que encontra pela frente. (SBEM, 2003, p. 4)

Percebemos, então, que a formação inicial de professores é concebida bem antes do ingresso do acadêmico na Licenciatura e deve ser concebida como um processo contínuo de reflexão, pois, faz-se necessário a interação entre o desenvolvimento matemático e o desenvolvimento necessário ao professor para ensinar matemática.

Mediante a tantas discussões e tentativas referentes a formação inicial do futuro professor, o papel central desta pesquisa é, portanto, responder o seguinte questionamento: *Como foram incorporadas nos Projetos Pedagógicos e estão sendo desenvolvidas as horas de Prática como Componente Curricular nos cursos de Licenciatura em Matemática a partir da Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002?*

Com a finalidade de encontrar resposta para nossa questão norteadora, definimos o seguinte objetivo geral: *analisar como as práticas entendidas como componentes curriculares (PCC) estão distribuídas nas estruturas curriculares dos Projetos Pedagógicos e sendo desenvolvidas nas disciplinas dos cursos de Licenciatura em Matemática que obtiveram conceito cinco (nota máxima) ou quatro no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) em 2008.*

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

- 1- Identificar as disciplinas em que estão inseridas as práticas como componentes curriculares nos respectivos projetos pedagógicos;
- 2- Identificar possíveis casos onde as práticas estão inseridas como componentes curriculares;
- 3- Buscar como as práticas entendidas como componentes curriculares estão articuladas entre as disciplinas de formações específicas e pedagógicas.

I – A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA

De acordo com Candau & Lelis (1999) a relação teoria e a prática pode ser fundamentada em dois esquemas: a visão dicotômica e a visão de unidade.

Mas o que vem a ser a teoria? E a prática?

Na visão de Candau & Lelis (1999, p. 59) a teoria

[...] deixa de ser um conjunto de regras, normas e conhecimentos sistematizados a priori, passando a ser formulada a partir das necessidades

concretas da realidade educacional, a qual busca responder através da orientação de linhas de ação.

Já, a prática na visão de Pereira (2005, p. 39) não serve para comprovar a teoria, tampouco fica restrita ao fazer, ela se constitui “[...] numa atividade de reflexão que enriquece a teoria que lhe deu suporte.”

No entanto, é preciso entender que a visão dicotômica está centrada na separação entre teoria e prática na qual se subdivide em: *visão dissociativa e visão associativa*. Na *visão dissociativa*, afirma-se que a teoria e a prática são separadas, reforçando que são dissociáveis. Assim, cabe aos teóricos pensar, elaborar, refletir, planejar, e aos práticos, executar, agir e fazer. Ou seja, cada uma tem a sua especificidade e autonomia. Já, na *visão associativa*, a teoria e a prática são pólos isolados, justapostos, mas não opostos. Sendo que a prática é simplesmente a aplicação da teoria, ou seja, a teoria tem prioridade e até mesmo superioridade sobre a prática. Assim, a prática só adquirirá relevância na medida em que for fiel aos parâmetros da teoria, uma vez que a inovação vem sempre do pólo teórico.

Na *visão de unidade* a teoria e a prática são indissociáveis, a teoria possui uma relação simultânea, recíproca e de autonomia e dependência com a prática, ou seja, “expressa o movimento das contradições nas quais os dois pólos se contrapõem e se negam constituindo uma unidade” (CANDAUI & LELIS, 1999, p.62).

Assim percebemos que na visão de unidade, a teoria e a prática estão unidas, mas não perdem suas identidades, ou seja, cada uma tem suas particularidades:

A teoria não mais comanda a prática, não mais a orienta no sentido de torná-la dependente das idéias, como também não se dissolve na prática, anulando-se a si mesma. A prática, por seu lado, não significa mais a aplicação da teoria ou uma atividade dada ou imutável. (CANDAUI & LELIS, 2001, p. 63)

Refletir sobre esta temática não é fácil, até porque várias pesquisas têm-se dedicado a esta questão, para que se haja uma melhoria na busca de caminhos esclarecedores sobre a prática docente, que favoreça uma formação inicial de professores de qualidade.

II – DEFININDO A PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR (PCC)

Os documentos oficiais decorrentes de políticas educacionais que visam orientar o processo de ensino-aprendizagem e a formação de professores, geralmente apresentam propostas de inovações que podem promover transformações nas diversas áreas de

conhecimento. Uma das questões que se apresenta com nova “roupagem” no documento orientador para os cursos de formação de professores da Educação Básica em nível superior nos cursos de licenciatura, por exemplo, é a *prática como componente curricular*.

Mas o que vem a ser Prática como componente curricular?

Essa expressão segundo Pereira (2011) surgiu de maneira explícita na Resolução CNE/CP 2/2002, a qual institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior, a saber:

Art. 1º. A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garanta, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

I - 400 (quatrocentas) horas de **prática como componente curricular**, vivenciadas ao longo do curso;

II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;

III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;

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

Este questionamento pode ser esclarecido conforme as Resoluções CNE/CP1, 2002 e CNE/CP2, 2002, a definição de prática como componente curricular já está explicitamente dada, ou seja, como “*componente*”, ela é “*parte*” do currículo; não podendo, ser deixada de ser contemplada e muito menos ignorada.

O Parecer CNE/CP 28/2001 define prática como componente curricular (PCC) sendo como:

[...] uma prática que produz algo no âmbito do ensino. Sendo a prática um trabalho consciente [...], ela terá que ser uma atividade tão flexível quanto outros pontos de apoio do processo formativo, a fim de dar conta dos múltiplos modos de ser da atividade acadêmico-científica. Assim, ela deve ser planejada quando da elaboração do projeto pedagógico e seu acontecer deve se dar desde o início da duração do processo formativo e se estender ao longo de todo o seu processo. Em articulação intrínseca com o estágio supervisionado e com as atividades de trabalho acadêmico, ela concorre conjuntamente para a formação da identidade do professor como educador. (p. 9)

Quanto ao seu conceito prático, o Parecer CNE 15/2005, define claramente o que é a Prática como componente curricular (PCC), bem como qual seu intuito na formação dos professores para a Educação Básica:

[...] **prática como componente curricular** é o conjunto de atividades formativas que proporcionam experiências de aplicação de conhecimentos ou de desenvolvimento de procedimentos próprios ao exercício da docência. Por meio destas atividades, são colocadas 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. Isto inclui as disciplinas de caráter prático relacionadas à formação pedagógica, mas não aquelas relacionadas aos fundamentos técnico-científicos correspondentes a uma determinada área do conhecimento. (p. 3, grifos nossos).

No entanto, faz-se necessário entendermos bem o que se caracteriza como Prática Como Componente Curricular, pois, a mesma não se restringe apenas a discussão entre a teoria e a prática, visando à formação do professor, mas, em um processo mais amplo onde o professor além de saber e de saber fazer deve compreender o que faz como institui o CNE/CP 9/2001:

Art. 12. Os cursos de formação de professores em nível superior terão a sua duração definida pelo Conselho Pleno, em parecer e resolução específica sobre sua carga horária.

§ 1º A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso.

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

§ 3º No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática. (p. 66-67)

E, ainda o Parecer reforça a idéia de prática como componente curricular e constitui como:

Uma concepção de **prática mais como componente curricular** implica vê-la 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. (p. 22, grifos nossos).

Em sua dissertação, Perentelli (2008, p.115) conclui que:

(...) temos convicção de que se faz necessário um trabalho mais profundo e amplo com relação à Prática como componente curricular. No sentido de compreender como essas 400 horas poderiam efetivamente contribuir para a formação de professores reflexivos e preparados para atuarem no cotidiano escolar.

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

Conforme o Parecer CNE/CP nº 28/2001 enunciam:

Assim, há que se distinguir, de um lado, a **prática como componente curricular** e, de outro, a **prática de ensino** e o **estágio** obrigatório definidos em lei. A primeira é mais abrangente: contempla os dispositivos legais e vai além deles. A prática como componente curricular é, pois, uma prática que produz algo no âmbito do ensino (...). É fundamental que haja tempo e espaço para a prática, como componente curricular, desde o início do curso (...). (p. 9) (grifos nossos).

Segundo a Resolução CNE/CP 1/2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica em nível superior nos cursos de licenciatura, no artigo Art. 13, § 1º enfatiza que a prática transcenderá o estágio supervisionado em tempo e espaço curricular, tendo ainda como finalidade a promoção da articulação das diversas práticas, numa perspectiva interdisciplinar.

Logo, a prática deverá permear por toda a formação do professor e não sendo ela restringida a um estágio, desarticulado do restante do curso e, que todas as disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação terão sua dimensão prática.

III – METODOLOGIA

Este trabalho caracteriza-se como uma pesquisa de cunho qualitativo. A pesquisa qualitativa tem por objetivo compreender ou interpretar fenômeno social com base nas perspectivas dos pesquisadores, envolvendo a obtenção de dados descritivos, onde todas as variáveis são importantes, partindo sempre do todo para alcançar o particular.

Em nossa pesquisa investigamos apenas os cursos de licenciatura em matemática qualificados por uma avaliação oficial governamental, a saber, o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), que integra o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). O “conceito Enade” é expresso por uma nota que varia de 1 (um) a 5 (cinco).

Fizemos a análise documental dos 22 projetos pedagógicos (PP)³. Podemos assim dizer análise documental, pois de acordo com a concepção dos autores Alves-Mazzotti e Genvandsznajder (1998, p.131) são consideradas fontes documentais: “carta, diários pessoais, jornais, revistas [...], livros didáticos, registros escolares, programas de curso, planos de aula, trabalhos de alunos [...]”.

³ Material proveniente do projeto de pesquisa “Mapeamento do currículo prescrito em alguns cursos de licenciatura em matemática, no Brasil, no período de 2010 a 2012”, coordenado pelo Prof. Dr. Márcio Antonio da Silva e financiado pelo CNPq.

Assim, para alcançar nossos objetivos fizemos entrevistas semi-estruturadas com os professores e coordenadores das IES selecionadas. Para que pudéssemos analisar os dados utilizamos como ferramenta analítica a análise textual discursiva, que de acordo com Moraes & Galiazzi (2011, p.12), pode ser compreendida como:

(...) processo auto-organizado de construção de compreensão em que novos entendimentos emergem de uma seqüência recursiva de três componentes: desconstrução dos textos do “corpus”- a unitarização - estabelecimento de relações entre os elementos unitários - a categorização; e por último o captar de um novo emergente em que a nova compreensão é comunicada e validada

Essas três etapas - a unitarização, a categorização e a comunicação - propostas pelos autores, ocorreram da seguinte forma: primeiramente os textos (as transcrições das entrevistas) foram minuciosamente examinadas e, posteriormente, foram desconstruídos, fragmentadas em unidade de análise – unitarização; depois foram estabelecidas as relações entre as unidades de análise de base, combinando-as e classificando-as, reunindo esses elementos unitários na formação de conjuntos mais complexos – categorização; e, por fim, a comunicação, que é a combinação da descrição e interpretação que resulta na elaboração de um meta-texto onde emerge uma compreensão renovada do todo e resulta em um processo intuitivo e auto-organizado de reconstrução.

IV - ALGUNS RESULTADOS

Na análise dos 22 PP's, apenas dois se destacaram por trabalharem a Prática como componente curricular por meio de projetos, como podemos observar na Tabela 1.

Tabela 1 – Projetos onde a PCC está sendo desenvolvida

| IES | PROJETOS |
|-----|---|
| I | PIPE - PROJETO INTEGRADO DE PRÁTICAS EDUCATIVAS |
| II | PROJETO ARTICULADOR |

A IES I apresenta o projeto intitulado *Projeto Integrado de Práticas Educativas* (PIPE), em nível institucional, que busca desenvolver ao longo do curso de formação de professores, atividades teóricas-práticas que articulem as disciplinas de formação específica e pedagógica, assumindo, portanto, um caráter coletivo e interdisciplinar. Visando a plena articulação entre as disciplinas de formação específica e pedagógica,

foi estabelecendo as seguintes divisões de ações a serem desenvolvidas no PIPE em sub-projetos denominados: PIPE 1 - “Contextualização Sócio-Cultural”; PIPE 2 - “Novos Temas no Currículo do Ensino Básico”; PIPE 3 - “Investigação e Compreensão” e PIPE 4 “Temas e Questões Educacionais Transversais”.

As ações destes sub-projetos foram integradas ao longo das disciplinas do curso de Matemática, do primeiro ao sexto período distribuídas da seguinte maneira:

Tabela 2 – Disciplinas onde estão sendo desenvolvidas o PIPE

| DISCIPLINAS | CH | PERÍODO | PROJETOS |
|--|------------|---------|--|
| Introdução a Matemática | 45 | 1º | Projeto Integrado de Práticas Educativas (PIPE) |
| Fundamentos de Matemática 2 | 15 | | |
| Informática e Ensino | 30 | 2º | |
| Geometria Euclidiana Plana e Desenho. Geométrico | 15 | | |
| Informática e Ensino | 60 | | |
| Matemática Finita | 15 | 3º | |
| Geometria Eucl.Espacial | 15 | | |
| Estatística e Probabilidade | 15 | 4º | |
| Psicologia da Educação | 15 | 5º | |
| Política e Gestão da Educação | 15 | | |
| Didática Geral | 15 | 6º | |
| Ensino da Matemática Através de Problemas | 60 | | |
| Ensino de Matemática através de Problemas | 30 | | |
| Oficina de Prática Pedagógica período | 60 | 7º | |
| TOTAL | 405 | | |

Fonte: PP da IES I

A IES II – com o projeto intitulado Projeto Articulador aonde a Prática com componente curricular conta com um professor-articulador, escolhido entre os professores responsáveis pelas mesmas e que promove a articulação das diferentes práticas numa perspectiva interdisciplinar, com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão para compreender e atuar em situações contextualizadas. Pois, o trabalho com os projetos interdisciplinares e resolução de situações-problema contextualizados visam contemplar a busca de problemas da escola, o trabalho com esses problemas na Universidade e o retorno à escola.

O programa de ensino das disciplinas para desenvolver as atividades destinadas à prática como componente curricular está detalhado da seguinte forma:

Tabela 3 – Disciplinas onde são desenvolvidos os projetos articuladores

| DISCIPLINAS | CH | PERÍODO | PROJETOS |
|--|------------|---------|--------------------------------|
| Cálculo Diferencial e Integral I | 30 | 1º | PROJETO ARTICULADOR |
| Geometria Analítica e Vetores | 15 | | |
| Álgebra Elementar | 15 | | |
| Fundamentos de Matemática Elementar I | 60 | | |
| Desenho Geométrico e Geometria Descritiva. | 15 | | |
| Organização do Trabalho Escolar | 30 | | |
| História e Filosofia da Matemática | 15 | 2º | |
| Geometria Euclidiana | 30 | | |
| Laboratório de Física I | 30 | | |
| Psicologia da Educação | 30 | | |
| Laboratório de Ensino de Matemática I | 30 | | |
| Laboratório de Física II | 30 | 3º | |
| Probabilidade e Estatística | 30 | | |
| Álgebra I | 15 | 4º | |
| Funções de Variável Complexa I | 15 | | |
| Didática | 15 | | |
| TOTAL | 405 | | |

Fonte: PP da IES II

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Neste texto trouxemos algumas considerações sobre a pesquisa em andamento, onde apresentamos o objetivo geral, a fundamentação teórica, a metodologia aplicada e alguns dados previamente analisados e evidenciados nos PP's.

A IES I apresenta o Projeto Integrado de Prática Educativa – PIPE e a IES II, o projeto articulador, como alternativas para implementar nas instituições o que prevê o Parecer CNE 2/2002, em seu art. 1º - [...] 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso.

Esta pesquisa traz implicações importantes, pois, proporcionará por intermédio da análise dos referidos documentos, subsídios para uma discussão nacional sobre como está inserida a Prática como Componente Curricular nos cursos de Licenciatura em Matemática, que podem vir a ser debatidas em fóruns específicos sobre o tema e eventos ligados à área da Educação Matemática, podendo, além disso, subsidiar pesquisas posteriores.

Almejamos que os resultados alcançados desta pesquisa possam orientar as políticas públicas, servindo como balizadores da construção de futuras diretrizes curriculares para o curso em questão e pareceres governamentais.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith & GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O Método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa*; São Paulo/BRA: Pioneira, 1998.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n. 028, de 2 de outubro de 2001.

BRASIL. 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*, 9 abr. 2002. Seção 1, p.31. Republicada por ter saído com incorreção do original no Diário Oficial da União de 4 de março de 2002c, Seção 1, p. 8.

BRASIL. 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*, 4 mar. 2002d. Seção 1, p. 9.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação./Conselho Pleno. *Parecer CNE/CP 9/2001*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em 20 mar. 2011.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho de Ensino Superior. *Parecer CNE/CES 15/2005* Esclarece as resoluções CNE/CP 01/2002 e CNE/CP 02/2002. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces0015_05.pdf. Acesso em 20 mar 2011.

CANDAU, V. M. F.e LELIS, I. A. (1999) *A relação teoria-prática na formação do educador*. In: CANDAU, V. M. F. (org) *Rumo a uma nova didática*, 9 ed., Petrópolis, Vozes, 1999

CANDAU, V. M.; LELIS, I. A. A relação teoria-prática na formação do educador. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro: ABT, nº 55, v. 12, nov./dez. 1983.

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

FIORENTINI, Dario. A formação matemática e didático-pedagógica nas disciplinas da licenciatura em matemática”. In: *VII Encontro de Pesquisa em Educação Matemática Paulista*, São Paulo/BRA, 2004.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. *Análise textual discursiva*. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2011.

MOREIRA, P. C., DAVID, M. M. M. S., (2003). *Matemática escolar, matemática científica, saber docente e formação de professores*. Zetetiké, v. 11, nº 19, p. 57-80.

MORIEL JÚNIOR, J. G.; CYRINO, M. C. C. T. Propostas de articulação entre teoria e prática em cursos de licenciatura em matemática. *Educação Matemática Pesquisa*, São Paulo, v.11, n.3, 2009, p.535-557.

NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, I. M. ; MANRIQUE, A. L. Um estudo sobre o estágio supervisionado em cursos de licenciatura em matemática. In: Congresso Nacional de Educação da PUC/PR, 8., Curitiba – PR. *Anais...*, Curitiba, 2008.

PAIVA, M. A. V. O professor de matemática e sua formação: a busca da identidade profissional. In: NACARATO, A. M.; PAIVA, M. A. V. A. (Org.). *A formação do professor que ensina matemática: perspectivas e pesquisas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PASSERINI, G. A. *O estágio supervisionado na formação inicial do professor de Matemática na ótica de estudantes do curso de licenciatura em Matemática da UEL*. 2007. 120 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Centro de Ciências Exatas, Universidade Estadual de Londrina, 2007.

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

PEREIRA, Júlio Emilio Diniz. *As Licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente*. Educação & Sociedade, Campinas, v. 20, n. 68, p.109-125, dez. 1999.

PEREIRA, P. S. *A concepção de prática na visão de licenciandos de matemática*. Rio Claro, 2005. 202 p. Tese de Doutorado. IGCE, UNESP/Rio Claro.

PERENTELLI, L. F. *A prática como componente curricular: um estudo em cursos de Licenciatura em Matemática*. São Paulo, 2008. 121p. Dissertação de Mestrado. PUC/SP.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. *Estágio e docência*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido. *O estágio na formação de professores : unidade teoria e prática?* 5.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SBEM – Sociedade Brasileira de Educação Matemática.. *Subsídios para a discussão de propostas para os cursos de Licenciatura em Matemática: uma contribuição da Sociedade Brasileira de Educação Matemática*, 2003. Disponível em: <http://www.prg.rei.unicamp.br/ccg/subformacaoprofessores/SBEM_licenciatura.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2012.