

A Prática como Componente Curricular nos Cursos de Licenciatura em Matemática

Kely Fabricia Pereira Nogueira¹

Patrícia Sândalo Pereira²

RESUMO

Este trabalho desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, em nível de mestrado, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Tem por objetivo desenvolver uma pesquisa de cunho qualitativo e tem como instrumento de coleta de dados, a análise documental, visando analisar como as práticas entendidas como componentes curriculares (PCC) estão distribuídas nas estruturas curriculares nos Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos de Licenciatura em Matemática que obtiveram conceito cinco (nota máxima) ou quatro no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) em 2008. *A priori*, analisaremos como foram interpretadas e inseridas as horas de Práticas como Componente Curricular pelos coordenadores e/ou professores, a partir das Resoluções CNE/CP 1/2002 e CNE/CP 2/2002.

Palavras-chave: Currículo Prescrito, Educação Matemática, Formação Inicial, Prática como Componente Curricular.

INTRODUÇÃO

As experiências adquiridas ao longo dos anos como professora, e também como responsável em organizar e ministrar a formação continuada para professores de Matemática da Rede Municipal de Ensino (REME) de Campo Grande-MS, que tem como foco a busca por novas metodologias e troca de experiências que permitam amenizar os obstáculos de aprendizagem dos alunos, suscitou-me uma enorme angústia e inúmeras inquietações, as quais me fizeram refletir sobre os vários aspectos referentes ao processo de ensino e aprendizagem de Matemática, e prioritariamente como se dá a formação inicial dos professores que ensinam Matemática.

Desta forma, este trabalho desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, em nível de mestrado, na Universidade Federal de Mato Grosso do

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. (UFMS), Campo Grande – MS, Brasil. 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 Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho – UNESP – Rio Claro/SP. E-Mail: patriciasandalop@uol.com.br

Sul (UFMS), faz parte de um Projeto de Pesquisa, financiado pelo CNPq, intitulado “Mapeamento do Currículo prescrito em alguns cursos de licenciatura em Matemática, no Brasil, no período de 2010 a 2012”, cuja intenção é investigar os cursos de licenciatura em matemática que obtiveram conceito cinco (nota máxima) ou quatro no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) realizado em 2008.

No referido projeto, insere-se a pesquisa “A Prática como Componente Curricular e sua Incorporação nos Projetos Políticos Pedagógicos nos Cursos de Licenciatura em Matemática a partir da resolução CNE/CP 2/2002”.

Assim, a partir do critério pré-determinado, foram selecionados quarenta e quatro cursos a serem analisados os respectivos PPP’s. Mas, no entanto, apenas 22 instituições de ensino superior (IES), definiram suas participações efetivamente no projeto de Pesquisa, enviando os PPP’s vigentes em suas instituições.

A priori, analisaremos como foram interpretadas e inseridas as horas de Práticas como Componente Curricular pelos coordenadores e/ou professores, pois, as Resoluções CNE/CP 1/2002 e CNE/CP 2/2002 sugerem um novo movimento de reformulação nos projetos pedagógicos de cursos de licenciatura, devido às prescrições governamentais apontarem a necessidade de uma articulação entre teoria e prática na formação do professor durante o decorrer do curso que conduz à questão: Como estão incorporadas as horas de Prática como Componente Curricular nos Projetos Político Pedagógicos nos cursos de Licenciatura em Matemática a partir da Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002?

Com base nas justificativas esta pesquisa tem como objetivo geral: analisar como as práticas entendidas como componentes curriculares (PCC) estão distribuídas nas estruturas curriculares nos Projetos Políticos Pedagógicos 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 e analisar as disciplinas em que estão inseridas as práticas como componentes curriculares nos respectivos PPP’s. 2) Buscar como as práticas entendidas como componentes curriculares estão articuladas entre as disciplinas de formações específicas e pedagógicas. 3) Identificar, a partir dos Projetos Políticos Pedagógicos, possíveis casos onde as práticas estão inseridas como componentes curriculares.

REFERENCIAL TEÓRICO

Nas últimas décadas várias pesquisas falam sobre a formação inicial dos professores.

Pereira (2005, p, 22) afirma que “refletir sobre a formação dos professores é ter contato com as pesquisas e propostas existentes, de acordo com a realidade atual [...] e poder visualizar no futuro uma nova formação”. Assim, reforçando as idéias da autora, quanto ao contato com as pesquisas e propostas já existentes, Fiorentini (2003) na Conferência de Abertura do I Seminário Nacional de Licenciaturas em Matemática, apresenta *O Estado da Arte da Pesquisa Brasileira sobre Formação de Professores que Ensinam Matemática* e nos aponta que:

Até fevereiro de 2002 foram identificados 112 estudos, entre dissertações e teses defendidas em programas de pós-graduação em Educação Matemática ou Educação. Aproximadamente um décimo desses estudos, 12 trabalhos, avaliam a formação inicial do professor de Matemática, mas especificadamente enfocando a Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado.

Mediante este sucinto panorama percebemos a importância da formação inicial dos professores, mas especificamente nos componentes como: Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado que pertencem à estrutura curricular dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP), pois como estabelece a Resolução CNE/CES 3/2003 em seu Art. 2º, o PPP deve conter:

- 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.

Visto que estes sete itens norteiam os PPP dos cursos de Licenciatura de Matemática das Instituições de Ensino Superior (IES), fundamentado no que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

Pereira (2005) faz um retrospecto da história da formação de professores no Brasil em relação à teoria e a prática a qual remonta da década de 1930 até os dias atuais: considerando que:

A dicotomia entre a teoria e a prática já aparece desde os anos 30, quando havia uma estrutura curricular que estabelecia uma hierarquia entre conteúdo e metodologia. Nos anos 60, com a Reforma Universitária, reforça ainda mais a separação entre as disciplinas específicas e as pedagógicas. O modelo da racionalidade técnica, nos anos 70, privilegia a formação teórica e a prática é vista como aplicação da teoria. Nos anos 80, o problema da dicotomia entre a teoria e a prática foi muito discutido devido às influências das relações levantadas por Vásquez. Em 1990, embora passe a ser enunciada a relação teoria-prática como um eixo articulador do currículo, e em 1996, no art. 61 da LDB, seja previsto a “associação entre a teoria e a prática”, os problemas da dicotomia permanecem os mesmos. (p.87)

No entanto em 2002, surgiu Resolução CNE/CP 1/2002 que instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena e depois, a Resolução CNE/CP 2/2002 que instituiu a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

Mediante este breve panorama sobre a formação de professores podemos considerar que o período de final da década de 90 e início de 2000 podem ser considerados momentos de mudanças e rupturas no que se refere à formação de professores no Brasil.

Esses momentos de mudanças e rupturas também se vinculam na relação teoria e a prática, na formação de professores na qual podemos perceber, que a desarticulação entre teoria e prática na referida formação 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.

Assim, 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-se 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).

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

Pensando na definição de prática, Silva (2004, p. 122) concluiu que: “a idéia de prática ainda apresenta-se como sinônimo de qualquer atividade no curso que não seja aula expositiva”.

Buscando o significado da palavra “prática” nos dicionários, temos que segundo o Dicionário Aurélio a palavra **prática** (do Gr. Praktiké, pelo lat. practica) quer dizer: “ato ou efeito de praticar; uso; exercício; rotina; hábito; saber provindo da experiência; aplicação da teoria.” Já, no dicionário de filosofia, encontramos que prática é “tudo aquilo que é fácil ou imediatamente traduzido em ação”. (ABBAGNANO, 2000, p.785)

Segundo o CNE/CP 9/2001, em relação à prática estabelece e esclarece que é:

o que está designado aqui como conhecimento advindo da experiência é, como o nome já diz, o conhecimento construído “na” e “pela” experiência. Na verdade, o que se pretende com este âmbito é dar destaque à natureza e à forma com que esse conhecimento é constituído pelo sujeito. É um tipo de conhecimento que não pode ser construído de outra forma senão na prática profissional e de modo algum pode ser substituído pelo conhecimento “sobre” esta prática. Saber – e aprender – um conceito, ou uma teoria é muito diferente de saber – e aprender – a exercer um trabalho. Trata-se, portanto, de aprender a “ser” professor.

Pereira (2005) conclui que:

A prática é proveniente da experiência e que necessita ser transformada através da reflexão para se tornar práxis (p.32).

E que o papel da teoria deve ser de apoio a reflexão sobre a prática e que a prática é práxis social transformadora (p.88)

No entanto, faz-se necessário entendermos que a Prática Como Componente Curricular não se restringe apenas na 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 define 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)

A prática como componente curricular é que deve levar o aluno a conhecer a realidade escolar, ou seja, a fazer uma aproximação da Universidade com a escola em que irá atuar futuramente.

Desse modo, a temática central desta proposta investigativa está situada na intersecção de duas linhas de pesquisa que estão em evidência no campo do conhecimento Educação Matemática nas últimas décadas: a formação de professores e os estudos curriculares, pois enfoca o currículo prescrito dos cursos de licenciatura em matemática no Brasil.

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 iremos investigar 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). Ao analisarmos os resultados do exame mais recente, realizado em 2008, que avaliou os cursos de matemática, verificamos que apenas quatorze cursos obtiveram conceito máximo. Por esse motivo, optamos pela ampliação de nossa amostra, contemplando também os trinta cursos que obtiveram conceito igual a 4 (quatro), totalizando quarenta e quatro cursos a serem analisados. Desse total, apenas 22 aceitaram o convite para participar da pesquisa. Desta forma, as instituições que não responderam aos convites feitos e/ou não enviaram o material solicitado foram excluídas automaticamente da amostra.

No presente momento, estamos na análise documental dos projetos políticos pedagógicos. 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 [...]”. Assim, buscando alcançar os objetivos específicos elencados pretendemos realizar entrevistas e/ou aos questionários com coordenadores e/ou professores de algumas instituições de ensino superior que ofertam cursos de Licenciatura em Matemática, visando a aprimorar a nossa coleta de dados, observando, ademais, como as horas de Práticas com Componente Curricular estão sendo desenvolvidas. Para a análise dos dados, ainda não definimos a metodologia a ser seguida.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Resolução CNE/CES 3, de 18 de fevereiro de 2003. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Matemática. *Diário Oficial da União*, Brasília, 25 de fev. 2003. Seção 1, p. 13.

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.

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,

FIORENTINI, D. (2003) Estado da arte da pesquisa brasileira sobre formação de professores que ensinam matemática. In: SEMINÁRIO SOBRE LICENCIATURAS, 2003, Salvador. *Atas...* Disponível em <http://www.sbem.com.br/licenciatura.html> Acesso em: 19 de julho de 2011.

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.

SILVA. M. A. *A Atual Legislação Educacional Brasileira Para Formação de Professores: Origens, Influências e Implicações nos Cursos de Licenciatura em Matemática*. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) PUC- São Paulo-SP. 2004. Vozes, p. 56-72