

UM ESTUDO SOBRE A PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR EM CURSOS DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA

MANRIQUE, Ana Lúcia – PUC/SP
manrique@pucsp.br

PERENTELLI, Leia Fernandes – SEE-SP
perentelli2@ig.com.br

Área Temática - Educação: Práticas e Estágios nas Licenciaturas
Agências Financiadoras: FAPESP e CNPq

Resumo

Esta pesquisa teve o objetivo de realizar um estudo em cursos de Licenciatura em Matemática de duas Instituições de Ensino Superior da Grande São Paulo, uma Universidade e uma Faculdade Isolada. O estudo propôs-se a investigar: “De que forma está sendo alocada a Prática como componente curricular nos cursos de Licenciatura em Matemática?” No levantamento bibliográfico feito em anais do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, constatamos poucas experiências inovadoras para atender a legislação vigente. Realizamos entrevistas semi-estruturadas com os dois coordenadores de curso e com quatro professores de Prática de Ensino, bem como analisamos os projetos pedagógicos dos dois cursos, com o intuito de compreender como as 400 horas de Prática como componente curricular estão alocadas nos projetos pedagógicos e verificar como elas são entendidas por quem nelas atuam. Observamos nas duas Instituições de Ensino Superior que, em suas propostas para alocar a Prática como componente curricular, há uma tentativa de reestruturação dos currículos de forma a adequá-los às diretrizes vigentes. A Universidade alocou parte das horas de Prática em atividades não presenciais e a Faculdade distribuiu parte das horas para todas as outras disciplinas da matriz curricular, sob responsabilidade do professor da disciplina Prática de Ensino. Uma dificuldade apontada pelos professores entrevistados refere-se à avaliação dessas atividades distribuídas e as não presenciais, que o aluno não participa e não se envolve como nas disciplinas presenciais. Entendemos que as duas instituições fazem um esforço para diminuir as divergências existentes e buscar coerência entre o que está escrito no projeto pedagógico e o que acontece na ação dos professores formadores em sala de aula, entretanto muito ainda temos que refletir e investigar a respeito da Prática como componente curricular em cursos de Licenciatura.

Palavras-chave: Formação Inicial de Professores; Licenciatura em Matemática; Prática como Componente Curricular.

Introdução

A motivação para o desenvolvimento dessa pesquisa decorre do engajamento ao grupo de pesquisa cadastrado no CNPq “Professor de Matemática: formação, profissão, saberes e trabalho docente”, vinculado ao Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática da PUC-SP, sob liderança das professoras Laurizete Ferragut Passos e Ana Lúcia Manrique. Além disso, este trabalho está vinculado ao projeto de pesquisa “Formadores de Professores de Matemática: Concepções, saberes e práticas docentes”, financiado pela FAPESP, sob coordenação da Profa. Dra. Ana Lúcia Manrique.

As leituras e discussões realizadas no grupo de pesquisa tinham como foco investigar as concepções, saberes e práticas de professores formadores nos cursos de Licenciatura em Matemática em duas instituições de Ensino Superior do Estado de São Paulo. No decorrer das leituras, fortaleceu a idéia de investigar como as Instituições de Ensino Superior estão implementando as 400 horas de prática como componente curricular, conforme a RESOLUÇÃO CNE/CP2/2002. Além disso, pesquisar se a organização curricular feita está contribuindo no processo de construção dos saberes docentes.

Portanto, ao investir nessas possibilidades e tendo como direção nosso ofício e experiência, o presente trabalho tem o propósito de discutir a formação de professores em cursos de Licenciatura em Matemática, considerando a prática como componente curricular. Discute-se o relatório do parecer que Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena CNE/CP 09/2001, que incorporam as normas vigentes no que se refere à concepção da prática como componente curricular e sendo um momento único para uma visão crítica da teoria e a reflexão sobre a atividade profissional, articulando as dimensões teóricas e práticas.

O princípio metodológico da prática como componente curricular não se resume na discussão de dimensão prioritária, entre teoria e prática, na formação do professor. Propõe pensar no processo de construção de sua autonomia intelectual: o professor além de saber e de saber fazer deve compreender o que fazer.

Assim, a prática na matriz curricular dos cursos de formação não pode ficar reduzida a um espaço isolado, que a reduz como algo fechado em si mesmo e desarticulado do restante do curso. Isso porque não é possível deixar ao futuro professor a tarefa de integrar e transpor o conhecimento sobre o ensino para o conhecimento na situação de ensino e aprendizagem, sem ter oportunidade de participar de uma reflexão coletiva e sistemática sobre esse processo. (MEC/CNE 9/2001)

Nessa perspectiva, o relatório propõe que no projeto pedagógico dos cursos de formação de professores, a prática esteja inserida no interior das áreas ou disciplinas, para que o futuro professor use os conhecimentos que aprender e se aproprie de experiências em diferentes tempos e espaços curriculares.

Esta coordenação da dimensão prática, no interior das áreas ou disciplinas, como um espaço de atuação coletiva e integrada dos formadores transcende o estágio e tem como finalidade promover a articulação das diferentes práticas numa perspectiva interdisciplinar, destacando o método de observação e reflexão para entender e atuar em situações contextualizadas. Para Pimenta (2006),

À primeira vista a relação teoria e prática é bastante simples. A prática seria a educação em todos os seus relacionamentos práticos e a teoria seria a ciência da Educação. A teoria investigaria a prática sobre a retroage mediante conhecimentos adquiridos. A prática por sua vez, seria o ponto de partida do conhecimento, a base da teoria e, por efeito desta, torna-se prática orientada conscientemente. (PIMENTA, 2006, p. 99)

Para atender a essa nova perspectiva da prática como componente curricular, a resolução CNE/CP2/2002 institui 400 horas vivenciadas ao longo do curso de licenciatura de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior, em seu art. 1º, parágrafo I.

A partir do exposto, fica uma questão para reflexão: como os cursos de formação de professores interagem e atuam nesse contexto das diretrizes com nossa realidade educacional?

Esta reflexão está diretamente ligada à realidade escolar, em que, muitas vezes, os professores reproduzem o conhecimento de forma descontextualizada com a realidade do aluno; em contrapartida, têm grande competência para aplicar propostas prontas sem sentido, tanto para eles como aos alunos. Os PCNs (1998) já apontavam para essa questão:

A formação de professores da Educação Básica precisa ser revista; os cursos de licenciatura, em geral não têm dado conta de uma formação profissional adequada; formam especialistas, em áreas do conhecimento, sem reflexões e informações que dêem sustentação à sua prática pedagógica, ao seu envolvimento no projeto educativo da escola, ao trabalho com outros professores, com pais e em especial, com seus alunos. (MEC/SEF, 1998, p. 35)

Querer refletir sobre saberes que favorecem e fortalecem a atividade docente e pensar na prática como elemento articulador da formação de professores exige um exercício constante de reflexão sobre a problemática entre teoria e prática, como também na busca de alternativas para equacioná-la, no sentido específico de aprender a refletir e posicionar-se no caminho para a compreensão dos problemas e necessidades, dando sentido às idéias, à teoria e à prática.

Os cursos de formação de professores em seu currículo, deveriam privilegiar os saberes profissionais, não somente no aspecto teórico e, sim, submetê-lo à realidade, a um contexto teórico-prático, uma atividade, cujas ações e a reflexão dos saberes podem operar simultaneamente. A prática é orientada pela teoria e pela consciência de que esta é sua determinante.

Nesse sentido, Barreiro e Gebran argumentam:

[...] que a formação inicial dos professores deve pautar-se pela investigação da realidade, por uma prática intencional, de modo que as ações sejam marcadas por processos reflexivos entre os professores-formadores e os futuros professores, ao examinarem, questionarem e avaliarem criticamente o seu fazer, o seu pensar e a sua prática. (BARREIRO e GEBRAN, 2006, p. 21)

A formação inicial é o começo da busca de uma base para o exercício da atividade docente. Esta busca deve assentar-se em saberes, concepções e práticas que levem à reflexão, no sentido de promover os saberes da experiência conjugada com a teoria. Desse modo, “o sujeito toma sua própria ação, seus próprios funcionamentos psíquicos como objeto de sua observação e de sua análise; ele tenta perceber e compreender sua própria maneira de pensar e agir” (PERRENOUD, 2001, p. 174).

Sendo assim, o saber docente é formado pela prática e sustentado por teorias da educação. A teoria é parte fundamental na formação dos docentes, pois alicerça o sujeito de subsídios para uma ação contextualizada, para que compreenda o contexto histórico-social-cultural e organizacional e a si próprio como profissional.

Para tanto, os cursos de formação de professores têm a incumbência de privilegiar uma formação organizada em torno de um projeto pedagógico que favoreça a articulação entre teoria e prática, de forma contextualizada e inserida ao longo do curso, ocupando espaços concomitantes entre as áreas específicas e a prática e propiciando ao educador em sua formação uma visão prática dos conteúdos aprendidos em disciplinas específicas que servirão como referencial em sua atuação.

A visão prática será investida na ação do Educador como base de seu conhecimento, mediando os conteúdos a serem ensinados e como devem ser ensinados, para um ensino significativo.

Nesse contexto, estão os cursos de Licenciatura em matemática com seus Projetos Pedagógicos (PP), se adequando às novas Diretrizes Nacionais para formação de Professores da Educação Básica, Parecer CNE/CP 9/2001, as Resoluções CNE/CP 1/2002 e CNE/CP 2/2002 e do Parecer CNE/CES 1.302/2001. Esses documentos propõem que o educador matemático seja capaz de tomar decisões, refletir sobre sua prática e ser criativo na ação pedagógica, reconhecendo a realidade em que se insere, além de avançar para uma visão de que a ação prática é geradora de conhecimentos.

Nesta linha de abordagem, segue o foco principal desta pesquisa: estudar como as 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular são vivenciadas ao longo de cursos de formação de professores de Matemática.

Pelos documentos oficiais, a prática como componente curricular tem por objetivo propiciar meios teóricos e práticos que permitam aos alunos analisar e modelar fenômenos relativos ao ensino e à aprendizagem da Matemática, além de conceber e desenvolver situações de ensino-aprendizagem envolvendo conceitos matemáticos.

Os estudantes familiarizados com a análise de situações de ensino e aprendizagem da Matemática auxiliam o educador nas diferentes relações que se estabelecem entre aluno-professor-saber e das distintas variáveis didáticas presentes nessas situações.

Os pressupostos teóricos, em que se ancora este estudo, referem-se à formação inicial dos professores de Matemática, aos saberes docentes, à reflexão na e sobre a interação dos conhecimentos específicos e às práticas pedagógicas. Seus principais interlocutores, Pimenta (2006), Barreiro e Gebran (2006), Candau (1988), Lüdke (1997).

Estudos sobre as Licenciaturas

A pesquisa *Os Novos Rumos da Licenciatura*, sob coordenação de Vera Candau, já em 1988 procurou estudar e investigar a problemática das licenciaturas, procurando detectar pontos de confluência e de diferenciação de perspectivas dos profissionais envolvidos com as áreas específicas de conhecimento e os pertencentes às unidades de Educação.

A partir das análises realizadas, algumas questões desafiadoras foram identificadas. A primeira diz respeito ao lugar secundário ocupado pela formação de professores no modelo de universidade brasileira. Dentro desse quadro, a formação de professores é considerada atividade de menor categoria e quem a ela se dedica é pouco valorizado. Decorre daí uma ordem hierárquica na academia universitária, as atividades de pesquisa e de pós-graduação possuem reconhecimento e ênfase, a dedicação ao ensino e à formação de professores supõe perda de prestígio acadêmico. A existência de grandes separações dentro da universidade relacionadas à formação de professores também é verificada entre a universidade e os sistemas de ensino. Os professores formadores não possuem uma visão razoável da realidade das escolas e muito menos uma vivência nesses contextos escolares. Uma última questão foi apontada como desafiadora, uma solução para a problemática enfrentada nos cursos de Licenciatura depende de uma perspectiva interdisciplinar e integradora.

Em relação aos desafios enfrentados pelos cursos de licenciaturas, o documento aponta:

a falta de domínio dos conteúdos específicos e pedagógicos e das habilidades técnicas por parte do professor; a falta de integração entre as unidades de educação e as demais unidades, assim como o sistema de formação do futuro docente e o sistema que o irá absorver como profissional; a falta de articulação entre teoria e prática, entre conteúdo e método, entre bacharelado e licenciatura. (CANDAU, 1988, p.82)

Em relação à análise realizada de experiências desenvolvidas em cursos de Licenciatura, fora do âmbito das unidades de Educação, visando à integração de aspectos pedagógicos e da área específica, afirma que a literatura não estava, naquela época, suficientemente desenvolvida nas diferentes áreas de conhecimento. E conclui que:

Embora todas as experiências pareçam vivamente interessadas em estabelecer ligação entre a licenciatura e a realidade da rede escolar, especialmente no setor público, acham-se, em sua maioria, bastante limitadas, pelo seu caráter parcial e fragmentário. (CANDAUI, 1988, p.83).

Uma das propostas desse estudo refere-se a uma mudança de eixo em relação à responsabilidade pela formação de professores para as áreas específicas.

Um segundo estudo foi proposto pelo CRUB – Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, em 1997, sobre nossas universidades. Analisaremos apenas uma das três partes, a intitulada *Avaliação institucional: formação de docentes para o ensino fundamental e médio (as Licenciaturas)*, sob coordenação de Menga Lüdke.

Esse estudo utilizou-se de resultados da pesquisa *Novos Rumos da Licenciatura*, além de fazer uma revisão da literatura sobre o assunto, entrevistas com professores de cursos de Licenciatura na cidade do Rio de Janeiro e informações junto às secretarias de Educação do Município e do Estado do Rio de Janeiro.

Foram também apontadas, por esse estudo, questões pertinentes à formação de professores, algumas já apontadas pela pesquisa *Novos Rumos da Licenciatura*. A primeira diz respeito à revisão das múltiplas discussões referentes à vocação, o perfil e a estrutura dos cursos de Licenciatura. Persistem ainda dificuldades organizacionais na implementação das Licenciaturas nas instituições de ensino superior, principalmente as relacionadas ao sistema duplo de sustentação desses cursos – faculdades de Educação e institutos correspondentes às diferentes áreas do conhecimento.

A terceira questão relaciona-se ao perfil dos alunos dos cursos de formação de professores, é um aluno que na maioria das vezes já trabalha, não necessariamente no próprio magistério, e que dispõe de pouco tempo e poucos recursos para desenvolver um curso de boa qualidade. Nesse contexto aparecem as instituições de ensino superior privado, os estabelecimentos isolados, que formam a grande maioria dos professores que trabalha nas escolas públicas, contrapondo-se às universidades, principalmente as públicas.

Uma outra questão que ainda continua a ocupar o centro dos debates sobre licenciaturas relaciona-se às mudanças curriculares e alternativas de modernização, também apontada pela pesquisa *Novos Rumos da Licenciatura*. A pesquisa na formação de professores para os Sistemas de Ensino Fundamental e Médio foi apontada por seu papel estratégico, por poder vir a ser um ponto de confluência entre as várias disciplinas envolvidas na formação, numa perspectiva multi, trans ou interdisciplinar.

Como última questão aponta-se a abertura de alternativas de formação continuada para os professores, como resposta a diminuição do número de alunos matriculados nos cursos de licenciatura nos últimos anos.

Algumas constatações apresentadas na pesquisa *Novos Rumos da Licenciatura* continuam presentes na investigação de Lüdke, servindo de marcos para uma visão atualizada desses problemas. Uma delas refere-se ao contexto de descaracterização e desvalorização social da educação na sociedade em que vivemos. Uma segunda constatação aponta para a falta de articulação entre formação no conteúdo específico e no pedagógico, apesar do esforço de algumas disciplinas consideradas integradoras.

“A distância continua grande entre as unidades envolvidas, e em alguns casos o conflito é explícito ou latente. As tentativas de mudança continuam isoladas e efêmeras, não atingindo as bases estruturais.” (LUDKE, 1997, p. 180)

Ambos os estudos apontam que à medida que se atribui ao professor funções antes pertinentes à família, amplia-se seu papel social, mas reconhecem a dificuldade de assumir a articulação entre competência técnica e compromisso político.

Considerações

Percorremos um caminho na intenção de subsidiar nossa análise, inicialmente procedemos a uma revisão bibliográfica de estudos que foram apresentados nos Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino de 2002, 2004 e 2006.

Percebemos que, nos trabalhos de 2002, os estudos estavam voltados às discussões das reformas na legislação ocorridas há pouco tempo e os trabalhos analisados referiam-se à Prática como disciplina e não como componente curricular.

Nos trabalhos de 2004, percebemos algumas referências à Prática como componente curricular e algumas propostas no sentido de alocar as horas de Prática ao longo do curso. Em 2006 já encontramos propostas para alterações nos Projetos Pedagógicos para atenderem a legislação vigente e algumas experiências inovadoras com mudança na matriz curricular colocando a Prática como componente curricular.

Apresentamos dois estudos que tratam da formação de professores e que ocorreram antes da reforma na legislação vigente e trouxeram pontuações importantes para as Licenciaturas. Na pesquisa desenvolvida por Candau (1988), contextualizou-se a problemática das licenciaturas, apontando as dificuldades na relação escola/sociedade.

Abordou também a questão do magistério como profissão, a sua situação atual, a organização do trabalho na escola e o exercício do magistério. E também trouxe a questão dos desafios dos cursos de licenciatura, suas problemáticas vividas, as experiências desenvolvidas e algumas propostas na tentativa de superá-las.

Em outra pesquisa, realizada por Lüdke (1997), a literatura analisada apontava questões referentes a mudanças no perfil e estrutura dos programas de licenciatura. Apontou questões organizacionais envolvidas na implementação das Licenciaturas, que sofrem pressões da própria organização interna da Universidade, bem como o papel dessas Universidades na formação de professores, questões curriculares e seus conteúdos.

Esses estudos nos auxiliaram na compreensão das Diretrizes Curriculares vigentes para a formação de professores da Educação Básica e para os cursos de Matemática.

Outro documento que favoreceu a análise dos Projetos Pedagógicos dos dois cursos de Licenciatura em Matemática, que nos propusemos realizar, foi o elaborado pela SBEM (2003). O objetivo desse documento foi colaborar com as instituições de Ensino Superior na reestruturação do currículo da Licenciatura em Matemática de maneira objetiva e de modo que atenda às necessidades da formação de professores.

Com as entrevistas pudemos abordar, de forma direta, aqueles que atuam na formação de professores e buscar indícios de como eles entendem e atuam nesse movimento da reestruturação das Licenciaturas. E, por meio dos Projetos Pedagógicos, buscar dados que mostrem como estão alocadas as 400 horas de Prática ao longo do curso.

De início, observamos que o projeto pedagógico da IES-B aponta alterações positivas na matriz curricular com relação à Prática como componente curricular, pois alocou, ao longo do curso, horas de Prática em um espaço interdisciplinar denominado atividades Práticas de formação, e intermediando as atividades desse espaço, a disciplina de Prática. Sendo assim, as 400 horas de Prática como componente curricular ficam distribuídas com 120 h/a presenciais como disciplina de Prática e 280 h/a presenciais de atividades Práticas de Formação distribuídas nas outras disciplinas.

Salientamos que no Projeto Pedagógico da IES-B propõe-se que a disciplina de Prática avalie as atividades de Prática de Formação desenvolvidas nas outras disciplinas, mas não deixa claro como o professor de Prática irá avaliá-las.

No discurso do coordenador da IES-B, observamos seu esforço para adequar o projeto pedagógico de modo a atender as diretrizes vigentes. Apesar do intento, percebemos que seu trabalho é solitário, pois todas alterações e adequações são feitas por ele.

Os professores da IES-B, em seus discursos, dão indícios que as disciplinas de Práticas são trabalhadas sem articulação direta com todas as outras disciplinas.

A metodologia proposta pelo professor P4 é mais voltada para atividades que interagem com a teoria desenvolvida nas disciplinas específicas; utiliza teorias da Didática da Matemática e faz uso dos Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Básica, buscando um meio de levar o aluno à reflexão, ou seja, de como usar o que ele aprendeu teoricamente na prática.

Para Pimenta (2006), a ciência que tem por objeto de estudo o ensino e a aprendizagem é a Didática, como uma das áreas da Pedagogia, pois trabalha na sua especificidade a essência da atividade docente que é o processo de ensino e aprendizagem. Assim, o professor P4 nos leva a entender que suas aulas contribuem para uma prática docente reflexiva e intencional. O discurso do professor P3 deixa clara sua desmotivação com relação às aulas de prática, talvez pelo fato de o nível cultural e de conhecimentos matemáticos dos alunos serem inadequados para a graduação, dificultando a aplicação de atividades.

Nesse sentido, o professor P4 sente-se angustiado, ressentido de ter que usar um vocabulário muito simples e, mesmo assim, muitas vezes não entendido pelos alunos.

Uma questão trazida por Lüdke (1997) e também apontada por todos os professores, é com relação às escolhas do curso pelos alunos, para a obtenção de um diploma de graduação, para a garantia de emprego ou como ascensão social, menos para ser professor.

Com relação a esta questão, praticamente não há variedade de opinião: autores e entrevistados, todos concordam que o aluno que busca os cursos de licenciatura o faz mais por pressão pela obtenção de um possível emprego imediato, em um mercado de trabalho cada vez mais difícil do que, propriamente, por uma inclinação especial pelo magistério. (LÜDKE, 1997, p. 185)

Com relação a IES-A, seu Projeto Pedagógico traz, de forma clara, a Prática como elemento articulador do conhecimento teórico com a prática, suas ementas são bastante favoráveis nesse sentido, propondo em seu objetivo capacitar o aluno nas práticas docentes por meio da disciplina de Prática.

A matriz curricular da IES-A propõe para o segundo, terceiro e quarto semestres, a disciplina de Prática com 40 h/a presenciais, como pré-aula, sem obrigatoriedade de comparecimento do aluno, e mais 80 h/a não presenciais, perfazendo um total de 120 h/a de Prática no segundo semestre, repetindo-se no terceiro e quarto semestres. No quinto semestre temos a disciplina Prática de Ensino em Matemática Financeira com 120 h/a não presenciais. O total dessas disciplinas relacionadas à Prática perfazem 480 h/a equivalentes a 400 horas. Vale salientar que o Projeto Pedagógico não esclarece como essas atividades não presenciais são acompanhadas e avaliadas.

No documento não está registrado como essas horas aulas são avaliadas, e os professores, em seus relatos, não sabem como são computadas as atividades que eles passam em termos de hora aula. Segundo os professores P1 e P2, as atividades são solicitadas para que o aluno as faça em casa e avaliam-nas sem se darem conta de como transformar isso em hora/aula não presencial.

Deixam claro que entendem essas atividades como referentes às horas da pré-aula. No discurso do coordenador existe uma preocupação muito grande em atender a legislação. Várias alterações no Projeto Pedagógico estão sendo feitas, inclusive com relação à disciplina de Prática que, no segundo semestre de 2007, passou a ocupar um espaço no horário de aula com 2 h/a semanais, o que demonstra um avanço para melhorar o trabalho dessa disciplina.

A maneira como está colocada a Prática como componente curricular na IES-A não nos parece indicar a existência de atividades que levem o aluno a refletir sobre sua prática docente, nesse sentido Barreiro e Gebran apontam:

[...] que a Prática na formação inicial e o estágio devem pautar-se pela investigação da realidade, por uma prática intencional, de modo que as ações sejam marcadas por processos reflexivos entre os professores-formadores e os futuros professores, ao examinarem, questionarem e avaliarem criticamente o seu fazer, o seu pensar e a sua prática. (BARREIRO; GEBRAN, 2006, p. 21)

Para os professores da IES-A, a disciplina Prática ocupa um lugar sem muita referência no currículo da Licenciatura em Matemática. O professor P1 diz que a prática na pré-aula faz com que o aluno não se interesse pela disciplina, quando é pedida alguma atividade ele faz de qualquer maneira se for para fazer a leitura e síntese de algum artigo, eles simplesmente copiam alguns trechos com sentido ou não, e entregam.

O professor P2 afirma que sua aula já está dentro do horário, fazendo com que o aluno se interesse um pouco mais, e que seu trabalho é totalmente individualizado sem a articulação com as disciplinas. Ele busca fazer o melhor dentro das suas perspectiva de Prática como componente curricular.

Entendemos que na IES-A e na IES-B existe um esforço de diminuir as divergências entre o que está escrito e o que está sendo realizado com relação à Prática.

Desta forma, analisando as propostas para alocar a Prática como componente curricular das duas instituições, é razoável supor que há uma tentativa de reestruturação dos currículos de forma a adequá-los às diretrizes vigentes. Mais que isso, no sentido de buscar coerência entre a proposta do Projeto Pedagógico e o que acontece na ação dos professores formadores em sala de aula. Esta evidência é apontada nos Projetos Pedagógicos e nas entrevistas com os coordenadores e professores formadores das disciplinas de Prática de Ensino.

Com relação à reestruturação do currículo, a pesquisa realizada por Candau (1988), já apontava que as mudanças deveriam ser no cerne das propostas.

Trata-se da colocação de propostas de reformulação do curso de licenciatura, a partir de uma reflexão sobre a própria matriz do pensamento que serve de base para a disciplina em questão, como se o próprio estatuto epistemológico dessa disciplina evesse ser repensado para garantir uma vinculação clara entre, por exemplo, o pensamento histórico e o ensino da história, ou o pensamento científico e o ensino de ciências. Estaria esboçado aí, possivelmente, um interessante caminho a ser explorado na difícil solução do problema da articulação entre a formação do futuro professor na licenciatura e a realidade escolar que o espera. (CANDAU, 1988, p. 84)

Finalmente, ao refletir sobre o fechamento deste estudo, temos a 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.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998, 174 p.

CANDAU, V. (coord.). Novos rumos da licenciatura. In: **Estudos e Debates 1** - Brasília: INEP; Rio de Janeiro: PUC/RJ, 1988, 93p.

INSTITUIÇÃO A - **Projeto Pedagógico**. São Paulo, 2007, 134 p.

INSTITUIÇÃO B - **Projeto Pedagógico**; São Paulo, 2006, 84 p.

LÜDKE, M. (coord.). Avaliação Institucional: Formação de docentes para o Ensino Fundamental e Médio (As Licenciaturas). In: **Estudos e Debates 19** - Brasília: INEP; Rio de Janeiro: PUC/RJ, 1997, p. 137- 215.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Resolução CNE/CP1/2002** – Diário Oficial da União, Brasília, 9 de Abril de 2002. Seção 1, p.31

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes curriculares Nacionais para os Cursos de Matemática, Bacharelado e Licenciatura. **Parecer CNE/CES 1.302/2001** - Diário Oficial da União, Brasília, 5 de março de 2002, Seção 1, p. 15.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior. **Parecer CNE/CP9/2001**. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de janeiro de 2002, seção 1, p. 31.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. **Resolução CNE/CP2/2002**. Diário Oficial da União, Brasília, 4 de março de 2002. Seção 1, p. 9.

PERRENOUD, P.et al. **Formando Professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?** 2 ed. Trad. Fátima Murad e Eunice Gruman. Porto Alegre:Artmed, 2001.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SBEM. Subsídios para a Discussão de Propostas para os Cursos de licenciatura em Matemática: Uma contribuição da Sociedade Brasileira de Educação Matemática. São Paulo, 2003, 43p.