



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Programa de Pós-Graduação em
Educação Matemática (PPGEMAT)



Dissertação de Mestrado

A PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR E O
ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO DO CURSO DE
MATEMÁTICA NOTURNO DA UFPEL

Lúcia Renata dos Santos Silveira

Pelotas, 2022.

Lúcia Renata dos Santos Silveira

**A PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR E O ESTÁGIO
CURRICULAR SUPERVISIONADO DO CURSO DE LICENCIATURA
EM MATEMÁTICA NOTURNO DA UFPEL**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática do Instituto de Física e Matemática da Universidade Federal de Pelotas, como requisito final à obtenção do título de Mestre em Educação Matemática.

Orientadora: Profa. Dra. Denise Nascimento Silveira

Pelotas, 2022.

FICHA CATALOGRÁFICA

Lúcia Renata dos Santos Silveira

**A PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR E O ESTÁGIO
CURRICULAR SUPERVISIONADO DO CURSO DE LICENCIATURA
EM MATEMÁTICA NOTURNO DA UFPEL**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática do Instituto de Física e Matemática da Universidade Federal de Pelotas, como requisito final à obtenção do título de Mestre em Educação Matemática.

Data de Defesa:

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Denise Nascimento Silveira
Orientadora PPGE MAT – UFPel

Profa. Dra. Daniela Stevanin Hoffmann
PPGE MAT – UFPel

Profa. Dra. Cleoni Maria Barboza Fernandes
MPET – IFSul

**Dedico este trabalho a minha família,
em especial a minha avó e madrinha,
Maria Mendes, meu esposo e
companheiro Paulo Silveira, meus
filhos, meus netos e aos meus pais
Renato e Lucia (*in memoriam*).**

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, quero agradecer a Deus, pelo dom da vida e por estar viva.

Aos meus pais Lucia (*in memoriam*) e Renato (*in memoriam*), que, pelo amor, geraram minha vida.

A minha família, que é o que tenho de mais precioso, pois são eles que me mantêm de pé, para lutar e vencer todos os obstáculos, por eles que sigo em frente, mesmo quando parece que não vou conseguir, é neles que me apoio para não desistir.

Minha avó e madrinha Maria Mendes, agradeço o amor incondicional que tens por mim.

Paulo Silveira, meu esposo e companheiro, sempre me incentivando a continuar diante de todas as adversidades.

Meus filhos Rainessa e Eduardo e netos Gustavo e Alícia, o amor por vocês que me move e não me deixa desistir mesmo quando tudo fica muito difícil.

A minha estimada orientadora e amiga Denise Nascimento Silveira, faltam palavras para agradecer tudo o que aprendi contigo desde a graduação e no mestrado, sempre me incentivou, apoiou e não desistiu de mim, agradeço por toda dedicação e paciência.

Agradeço às professoras Cleoni Maria Barboza Fernandes e Daniela Stevanin Hoffmann, por aceitarem carinhosamente o convite de compor essa comissão examinadora e pelas importantes contribuições para o enriquecimento da pesquisa.

Agradeço o fomento da pesquisa à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS) e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Aos meus amigos que, mesmo a distância, sempre se fizeram presentes, com as palavras de incentivo, os desabafos e até mesmo as divergências.

Aos egressos do CLMN e sujeitos da minha pesquisa agradeço pela disponibilidade de participação neste trabalho.

Aos professores e aos colegas do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEMAT) da UFPel que, por meio das trocas de experiências, vieram a contribuir com o andamento desta pesquisa.

Agradeço à Universidade Federal de Pelotas (UFPel), onde ingressei no ano de 2007, encontrando um ensino público de qualidade, onde realizei minha graduação e agora estou tendo a oportunidade de concluir o mestrado.

“Quando pensamos a profissão docente, não conseguimos omitir a realização de uma reflexão sobre vários assuntos, diversos conceitos e uma complexidade de concepções do “ser professor” que carregamos ao longo de nosso ofício docente. Assim, muitas questões permeiam a nossa profissão, sendo importante refletir sobre a imagem e a função do professor ao longo do tempo, e como elas se estabelecem hoje.”

Antônio Nóvoa

RESUMO

SILVEIRA, Lúcia Renata dos Santos. **A PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR E O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO DO CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA NOTURNO DA UFPEL**. 2022. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática (PPGEMAT), Instituto de Física e Matemática, Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), Pelotas, 2022.

Esta dissertação foi desenvolvida no programa de Pós-Graduação em Educação Matemática (PPGEMAT) na Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Nesta pesquisa de cunho qualitativo, que teve como objetivo geral identificar a relevância das disciplinas de Prática como Componente Curricular (PCC) para a realização do Estágio Curricular Supervisionado (ECS) enquanto graduandos do Curso de Licenciatura em Matemática Noturno da UFPEL (CLMN). A problemática da pesquisa é: como os professores egressos do CLMN percebem as disciplinas de Prática como Componente Curricular e de Estágio Curricular Supervisionado? Em um primeiro momento, a coleta de dados deu-se por meio dos documentos legais delimitados para o estudo, sendo eles o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Noturno (UFPEL, 2017) e a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE, 2015b), que foram analisados a partir da análise de conteúdo. Para um segundo momento, realizou-se uma entrevista com 16 professores egressos do CLMN que atuam em escolas públicas da educação básica. Para a interpretação dos relatos dos professores, utilizou-se a análise textual discursiva. Após a análise dos documentos, constatou-se que, embora, nos textos do PPC do CLMN de 2017 e da Resolução n. 2/2015, as disciplinas de PCC estejam propostas desde o primeiro semestre, existem lacunas que possibilitam que os alunos realizem de maneira aleatória as disciplinas, desordem que compromete o processo de formação inicial. Os egressos do CLMN evidenciam que a teoria e a prática são muito importantes para o embasamento da docência. Ressaltam que, durante a formação inicial, vivenciaram o distanciamento entre o que se aprende na universidade e o que se deve ensinar no estágio e, posteriormente, na docência.

Palavras-chave: Estágio Curricular Supervisionado; Formação Inicial; Licenciatura em Matemática.

ABSTRACT

SILVEIRA, Lúcia Renata dos Santos. **PRACTICE AS CURRICULAR COMPONENT AND THE SUPERVISED INTERNSHIP FOR THE NOCTURNAL MATHEMATICS TEACHING MAJOR FROM UFPEL**. 2022. 128f. Dissertation (Master's in Mathematics Education) – Graduate Program in Mathematics Education (PPGEMAT), Institute of Physics and Mathematics, Federal University of Pelotas (UFPeL), Pelotas, 2022.

This dissertation was developed within the Graduate Program in Mathematics Education (PPGEMAT) from the Federal University of Pelotas (UFPeL). This is a qualitative study, with the general objective of identifying the relevance of the courses of Practice as Curricular Component (PCC) to do the Supervised Internship (ECS) for students from the Nocturnal Mathematics Teaching Major at UFPeL (CLMN). The research question is as follows: how do teachers, who are alumni from CLMN, perceive the courses of Practice as Curricular Component and Supervised Internship? At first, we gathered data from legal documents delimited for this study, i.e. the Teaching Project from the Nocturnal Teaching Major (UFPEL, 2017) and the Resolution of the National Board of Education (CNE, 2015b), which were analyzed based on content analysis. Secondly, we interviewed 16 alumni from CLMN that work in public basic education schools. To interpret the teachers' reports, we used discursive text analysis. After analyzing the documents, we verified that, even though in the PPC texts from the CLMN from 2017 and the Resolution n. 2/2015 the PCC courses are proposed from the first semester on, there are gaps that allow the students to take them randomly, which compromises the process of initial training. The alumni from CLMN presented that theory and practice are very important for teachers' foundation. They highlighted that, during the initial training, they experienced the distance between what is learned in the university and what they had to teach as interns and, afterwards, as actual teachers.

Keywords: Supervised Internship; Initial Training; Mathematics Teaching.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Resultado da busca no Banco de Teses da UNESP.....	31
Quadro 2 – Resultado da busca no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES .	32
Quadro 3 – Recorte do quadro das categorias do conhecimento base para o ensino e questões de facilitação da compreensão	44
Quadro 4 – Quadro de Comparação	54
Quadro 5 – Questão 1.....	56
Quadro 6 – Questão 2.....	58
Quadro 7 – Questão 3.....	61
Quadro 8 – Questão 4.....	63
Quadro 9 – Questão 5.....	66
Quadro 10 – Questão 6.....	68
Quadro 11 – Questão 7	69
Quadro 12 – Referente a Etapa 1 – Processo de análise, indicando a unitarização .	72
Quadro 13 – Esquema dos elementos aglutinadores e categorias iniciais	75
Quadro 14 – Categorias Iniciais, Categorias Intermediárias, Categorias finais.....	77
Quadro 15 – Categorias finais.....	79
Quadro 16 – Aproximação das categorias dos métodos de análise da pesquisa	98
Quadro 17 – Etapa 1 – Processo de análise, indicando como acontece a unitarização	115
Quadro 18 – Referente a Etapa 2 – Esquema dos elementos aglutinadores e categorias iniciais	118
Quadro 19 – Referente as Etapas 3 e 4 – Esquema de categorização.....	119

LISTA DE SIGLAS

AC	Atividades Complementares
ACA	Atividades Científicas Acadêmicas
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ATD	Análise Textual Discursiva
AVC	Acidente Vascular Cerebral
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAVG	Conjunto Agrotécnico Visconde da Graça
CES	Câmara de Educação Superior
CLMN	Curso de Licenciatura em Matemática Noturno
CNE	Conselho Nacional de Educação
COVID-19	<i>Corona Virus Disease</i> 2019
CP	Conselho Pleno
DME	Departamento de Matemática e Estatística
DO	Disciplinas Optativas
D.O.U.	Diário Oficial da União
EAD	Educação a Distância
EBRAPEM	Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-Graduação em Educação Matemática
ECS	Estágio Curricular Supervisionado
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EO	Estágio Obrigatório
ETFPEL	Escola Técnica Federal de Pelotas
FAE	Faculdade de Educação
FAPERS	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul
FURG	Fundação Universitária de Rio Grande
GEEMAI	Grupo de Estudos sobre Educação Matemática nos Anos Iniciais
GEEPAM	Grupo de Estudos e Iniciação à Pesquisa na Área da Matemática
IFM	Instituto de Física e Matemática
IFSul	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense
IPEM	Iniciação à Pesquisa no Ensino de Matemática
LAM	Laboratório Multilinguagens

LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
PAVE	Programa de Avaliação da Vida Escolar
PCC	Prática como Componente Curricular
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PP	Projeto Pedagógico
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPGEMAT	Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RP	Residência Pedagógica
RS	Rio Grande do Sul
SBEM	Sociedade Brasileira de Educação Matemática
SEDUC	Secretaria Estadual da Educação
SISU	Sistema de Seleção Unificada
TAEM	Tecnologias Avançadas no Ensino de Matemática
UEMS	Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul
UFLA	Universidade Federal de Lavras
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPeI	Universidade Federal de Pelotas
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNIVILLE	Universidade Regional de Joinville

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 MEMORIAL.....	19
3 CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA NOTURNO (CLMN) DA UFPEL	24
3.1 UM BREVE HISTÓRICO DO CURSO	24
3.2 INFORMAÇÕES DO CURSO	26
3.3 PROPOSTA PEDAGÓGICA	26
3.4 CARGA HORÁRIA CURRICULAR DO CLMN	27
3.5 HORAS DE PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR, VIVENCIADAS AO LONGO DO CURSO	27
3.6 HORAS DE ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO A PARTIR DO INÍCIO DA SEGUNDA METADE DO CURSO	28
3.7 HORAS PARA CONTEÚDOS CURRICULARES DE NATUREZA CIENTÍFICO-CULTURAL	28
4 MAPEAMENTO	30
4.1 ANÁLISES SOBRE OS TRABALHOS SELECIONADOS	33
4.1.1 Quadro 1.....	33
4.1.2 Quadro 2.....	34
5 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	42
6 METODOLOGIA	46
6.1 PROBLEMÁTICA DE PESQUISA	46
6.1.1 Objetivo Geral.....	47
6.1.2 Objetivos Específicos	47
6.2. COLETA DE DADOS	47
6.2.1 Análise de Conteúdo.....	47
6.2.2 Análise Textual Discursiva (ATD)	49
7 COLETA DE DADOS.....	52
7.1 ANÁLISE DE CONTEÚDO	52
7.1.1 Recorte do Projeto Pedagógico do CLMN /2017	53
7.1.2 Recorte da Resolução n. 2, 1º de Julho de 2015 do CNE.....	53
7.1.3 Exploração do Material	53
7.1.4 Tratamento dos Resultados, inferência e interpretação.....	54

7.1.5 Comparativo da carga horária das disciplinas de estágio curricular supervisionado nos recortes do PPC do CLMN/2017 e a Resolução n. 2/2015.	54
7.2 ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA: MÉTODO INTERPRETATIVO DAS RESPOSTAS POR MEIO DAS ENTREVISTAS	55
7.2.1 Questionário proposto aos 16 egressos do CLMN participantes da pesquisa com as respectivas respostas	55
8 METATEXTOS EMERGENTES POR MEIO DA ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA (ATD)	80
8.1 A CONSTRUÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DOCENTE E AS DISCIPLINAS DE ESTÁGIO	80
8.2 A FORMAÇÃO INICIAL COM A PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR EM TODAS AS DISCIPLINAS DO CURSO, COM INCENTIVO A PARTICIPAÇÃO DOS PROJETOS	84
8.3 A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA COMO UMA POSSIBILIDADE DE QUALIFICAÇÃO DOCENTE	87
8.4 CONSTRUÇÃO DE UMA PRÁTICA QUE EVIDENCIE A IMPORTÂNCIA DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA	91
8.4.1 A chegada da Pandemia no Brasil	92
8.4.2 O impacto da Pandemia na Educação Básica	92
9 APROXIMAÇÕES DAS CATEGORIAS EMERGENTES DA ANÁLISE DE CONTEÚDO E AS CATEGORIAS FINAIS DA ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA	98
10 CONCLUSÃO	99
REFERÊNCIAS	103
APÊNDICE 1 – PESQUISA PILOTO	108
APÊNDICE 2 – QUADROS DA ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA DA PESQUISA PILOTO	115
APÊNDICE 3 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	120
ANEXO 1 – RECORTE DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CLMN /2017	121
ANEXO 2 – RECORTE DA RESOLUÇÃO Nº 2, 1º DE JULHO DE 2015 DO CNE	125

1 INTRODUÇÃO

Apresento, nesta dissertação, a pesquisa que foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática (PPGEMAT) do Instituto de Física e Matemática (IFM) da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). A pesquisa busca compreender o quanto as reformulações ocorridas nos documentos oficiais contribuem na aproximação entre a prática de estágio e as disciplinas realizadas no período de formação inicial na universidade.

Os estágios nos cursos de licenciatura, no Brasil, têm vivenciado alterações em função de resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE)¹, que possui como missão a busca democrática de alternativas e mecanismos institucionais que possibilitem, no âmbito de sua esfera de competência, assegurar a participação da sociedade no desenvolvimento, aprimoramento e consolidação da educação nacional de qualidade.

Cabe ao CNE formular e avaliar a política nacional de educação, zelar pela qualidade do ensino e pelo cumprimento da legislação educacional, assegurando a participação da sociedade no aprimoramento da educação brasileira. E, dessa forma, atender solicitações de instituições nacionais como Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE)², Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)³, dentre outras, que emergem das pesquisas realizadas por essas associações.

Por se tratar de uma pesquisa sobre a formação de professores nas licenciaturas em Matemática, e percebendo a complexidade dessa formação e as implicações para a futura prática docente, também busquei pesquisas na Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM)⁴. Os trabalhos sobre a formação de professores estão disponibilizados na página dessa instituição e podem colaborar em muitas pesquisas, como a que me propus a realizar.

¹ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/apresentacao>. Acesso em: 19 maio 2022.

² Disponível em: <http://www.anfope.org.br/>. Acesso em: 19 maio 2022.

³ Disponível em: <http://www.anped.org.br/>. Acesso em: 19 maio 2022.

⁴ Disponível em: <http://www.sbembrasil.org.br/sbembrasil/>. Acesso em: 19 maio 2022.

Sobre a Prática como Componente Curricular (PCC), após as Resoluções CNE/CP n. 1/2002 (CNE, 2002a) e n. 2/2002 (CNE, 2002b), no art. 1º, inciso I, ficou estabelecido que:

[...] as 400 (quatrocentas) horas de Prática Como Componente Curricular deveriam ser vivenciadas ao longo do curso e, no inciso II, as 400 (quatrocentas) horas de Estágio Curricular Supervisionado a partir do início da segunda metade do curso (CNE, 2002b, n.p.).

A relevância dessa pesquisa sobre a formação docente e os estágios pode se justificar pelas inquietações que vivenciei durante a graduação, no Curso de Licenciatura em Matemática Noturno (CLMN) da UFPel, convivendo com as dificuldades da prática docente no período da realização do Estágio Curricular Supervisionado. Nesse momento, percebia a falta de interlocução entre a teoria e a prática, ou seja, o que se aprende, o que devemos ensinar e de que maneira ensinar, que ocorre devido à falta da prática como componente curricular. Durante a minha graduação no CLMN, foi possível constatar o distanciamento entre a universidade e a educação básica, pois, durante a formação inicial, aprendemos muitos conteúdos que, quando vamos para a prática docente, não conseguimos entender como ensinar o que foi aprendido na universidade durante as aulas.

Além desse distanciamento e da diferenciação entre teoria e prática, outra situação que justifica minha pesquisa sobre a formação inicial dos professores é a escolha de alguns acadêmicos que, ainda nos dias de hoje, realizam sua formação no sistema chamado “3+1” (SAVIANI, 2009), do início da história da educação, em que os alunos cursam todas as disciplinas específicas (disciplinas que, no PPC do CLMN, estão incluídas nas horas para os conteúdos de natureza científico-cultural), deixando as disciplinas pedagógicas, horas de PCC e Estágio Curricular Supervisionado (ECS) para o final do curso de formação, gerando uma desordem no processo de aprendizagem.

Além disso, ainda ocorre que muitos acadêmicos acabam cursando as disciplinas que são pré-requisito das outras concomitantemente. Cito, também, outra situação recorrente no CLMN, acadêmicos que realizam os dois estágios obrigatórios durante a graduação no mesmo semestre, portanto de maneira simultânea, são eles: o Estágio I (Ensino Fundamental) e o Estágio II (Ensino Médio). Situação que presenciei durante o estágio da docência – estágio realizado no período do mestrado,

por ser bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Os acadêmicos que optam pela formação da maneira diferenciada da proposta no PPC do CLMN alegam possuírem amparo legal para isso, não levando em consideração o possível comprometimento na sua formação inicial.

Assim sendo, reporto-me à história da educação e, logo, recorro a Saviani (2009, p. 146), que faz referência ao:

Decreto-lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939, que deu organização definitiva à Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. Sendo esta instituição considerada referência para as demais escolas de nível superior, o paradigma resultante do decreto-lei n. 1.190 se estendeu para todo o país, compondo o modelo que ficou conhecido como “esquema 3+1” adotado na organização dos cursos de licenciatura e de Pedagogia.

Com essa perspectiva, a parte pedagógica ficaria somente para o final do curso, embora o PPC do CLMN/2017 (UFPEL, 2017), assim como a Resolução n. 2/2015 (MEC, 2015b), indique que as horas de PCC devem fazer parte desde o primeiro semestre do curso; e, ainda no PPC do CLMN/2017 (UFPEL, 2017), a partir da metade do curso, as horas de ECS. Dessa forma, os acadêmicos não levam em consideração o que está proposto.

Infelizmente, esse desalinhamento ocorre devido à falta de esclarecimento nos documentos oficiais (MEC, 2015b; UFPEL, 2017), pois não está explícito o ordenamento das disciplinas, alinhando a parte teórica e a prática. Com as lacunas, é possível que os graduandos realizem a sua graduação com os moldes do início da história da educação.

Essa atitude de muitos acadêmicos, de realizar seus Estágios Curriculares Supervisionados no último ano do curso, instiga-me e gera novas inquietações, por isso a problemática de pesquisa é: Como os professores egressos do Curso de Licenciatura em Matemática Noturno (CLMN) percebem as disciplinas de Prática como Componente Curricular e de Estágio Curricular Supervisionado?

Assim, o objetivo geral da dissertação é identificar a importância das disciplinas de PCC para a realização do Estágio Curricular Supervisionado enquanto graduandos do CLMN.

Para a realização da pesquisa, apoiei-me em estudiosos como Bardin (1977), Nóvoa (1997, 1999, 2001, 2016, 2020, 2021), Shulman (1986, 1987, 2005), Le Goff (1990), Mizukami (2004), Gatti e Barretto (2009), Saviani (2009), Gatti (2014, 2018), Fiorentini, Passos e Lima (2016), Moraes e Galiuzzi (2016), Gatti *et al.* (2019), Severino (2016), entre outros, e em pesquisadoras como Fernandes (2004, 2006) e Silveira (2008), Silveira e Fernandes (2012), que têm se debruçado sobre a tarefa de desvelar e estudar os constituintes da formação, de maneira a contribuir para o desenvolvimento docente que poderá levar os futuros professores a construir competências e habilidades capazes de contribuir para a prática docente.

E, assim, o presente texto dissertativo apresenta a seguinte estrutura: introdução, memorial, breve histórico do CLMN, mapeamento, fundamentação teórica, metodologia, produção de dados, metatextos, conclusão, referências e apêndice.

2 MEMORIAL

A história particular de cada um de nós se entrelaça numa história mais envolvente da nossa coletividade. É assim que é importante ressaltar as fontes e as marcas das influências sofridas, das trocas realizadas com outras pessoas ou com as situações culturais. É importante também frisar, por outro lado, os próprios posicionamentos, teóricos ou práticos, que foram sendo assumidos a cada momento. Deste ponto de vista, o Memorial deve expressar a evolução, qualquer que tenha sido, que caracteriza a história particular do autor (SEVERINO, 2016, p. 258).

De acordo com o pensamento do filósofo Severino (2016), as experiências e situações que vivenciamos, tanto no convívio em família como em sociedade, sempre trarão influência. Assim sendo, escrevi este memorial com o propósito de detalhar minha trajetória de vida pessoal e acadêmica, para mostrar, por meio das minhas vivências e experiências, os caminhos que me levaram a ser uma educadora e pesquisadora.

Começo, então, pela minha filiação, sou filha única, meus pais vieram de famílias com poucos recursos financeiros, por isso meu pai completou o chamado hoje de Ensino Fundamental e teve que ir trabalhar para ajudar no sustento dos irmãos; já minha mãe conseguiu terminar o que hoje chamamos de Ensino Médio.

Casaram-se muito jovens, ele era radialista na Rádio Cultura de Pelotas e minha mãe era do lar, em seguida, nasci, e ela não tinha como trabalhar, pois tinha que cuidar de mim. Infelizmente ou felizmente, casamentos não são eternos, quando eu tinha quatro anos, eles se separaram, então minha mãe e eu, para que ela pudesse ir trabalhar, fomos morar com minha avó que também é minha madrinha. Os anos foram passando, fui crescendo e precisava ir para a escola.

Na época, meu pai conseguiu uma bolsa de 50% para os meus estudos durante o chamado 1º Grau, na Escola São Francisco de Assis. Meus pais sempre falavam que ter estudo é muito importante, pois podem tirar tudo de uma pessoa, mas o estudo e o que se aprendeu ninguém consegue tirar.

Concluí o 1º Grau em 1991, logo em seguida, realizei a prova de seleção para ingresso na Escola Técnica Federal de Pelotas (ETFPEL) – hoje Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul) – com vistas a cursar o 2º Grau concomitantemente com um curso profissionalizante.

Fui aprovada para ingressar na escola técnica, mas, no mesmo ano, engravidei da minha primogênita, foi difícil conciliar a maternidade e o estudo, mas não queria

desistir. O curso que queria na época era o de Química, antes de fazer o direcionamento para o curso, teve uma feira na instituição para apresentar os cursos disponíveis. Foi durante o contato com alguns tubos de ensaio e alguns produtos químicos que percebi uma reação alérgica e não sabia por qual motivo.

Resolvi que mudaria de curso, pois, além, das reações alérgicas, comecei a trabalhar como auxiliar de escritório e, para minha função, um curso técnico em contabilidade seria muito mais profícuo. Logo, inscrevi-me na Escola Técnica Estadual João XXIII, o curso era noturno e, assim, conciliava trabalho, estudo e maternidade.

Durante o curso, em 1993, tive uma tristeza muito grande, tive que me despedir do meu pai para sempre, ele, com apenas 34 anos de idade, teve uma pneumonia dupla e, devido ao enfraquecimento, não resistiu.

Senti muito a perda precoce de meu pai, o que me dava forças para continuar era minha filha, era um misto de sentimentos; após restabelecer-me emocionalmente, continuei meus estudos.

Meu interesse pela docência manifestou-se durante o curso de Técnico em Contabilidade. Meu professor de Matemática chamava-se Fadrique, a dedicação e as aulas dele eram as preferidas, tanto para mim como para os meus colegas, sempre gostei muito de Matemática, e esse professor fez despertar a docência em mim.

Concluí o curso de Técnico em Contabilidade em 1995, em seguida, mudei de emprego, passei a trabalhar de operadora de caixa em um supermercado e fiquei nessa profissão por muito tempo. Tinha muita vontade de retornar aos estudos e realizar a graduação em licenciatura em Matemática, mas, com poucos recursos financeiros naquele momento, era inviável.

O curso da UFPel era diurno e integral, não tinha como trabalhar e precisava ajudar meu esposo nas despesas; existia, na época, o curso de licenciatura em Matemática na Universidade Católica de Pelotas, mas, naquele momento, era inviável custear.

A vida foi seguindo, enquanto isso, descobri uma nova profissão, tornei-me caminhoneira, eu e meu esposo, depois de tanta luta, tínhamos um caminhão para cada um trabalhar, isso foi uma realização para nós.

E, entre idas e vindas da vida, com muito trabalho e muitas batalhas vencidas, no ano 2000, fui mãe novamente, e nasceu meu segundo filho, o caçula. Então, novamente, tive que adiar a tão sonhada graduação por mais um tempo.

O ano de 2007 foi muito especial, minha filha entrou para o Colégio Agrícola Visconde da Graça (CAVG), meu filho iniciou a 1ª série do Ensino Fundamental e eu passei no vestibular; finalmente, iria fazer minha tão esperada licenciatura, estava fazendo 30 anos e foi o meu presente de aniversário conseguir retornar aos estudos, fui aprovada no vestibular nas seguintes universidades: Universidade Federal de Pelotas (UFPeI) e Fundação Universitária de Rio Grande (FURG). Consegui aprovação em ambas, mas, por questões de custo e o transtorno que seria para me deslocar até Rio Grande, optei pela graduação em Pelotas.

Ingressei no curso de licenciatura em Matemática diurno no ano de 2007/2, localizado no Campus Capão do Leão (RS). Cursei regularmente até 2009/2, nesse período, o calendário estava alterado devido à greve nas universidades públicas.

Mas a vida é uma caixinha de surpresa, muitas vezes alegre e outras muito triste, pois, em janeiro de 2010, final do semestre de 2009/2, infelizmente, minha mãe teve um problema de saúde, um Acidente Vascular Cerebral (AVC), no dia 22 de janeiro, vindo a falecer uma semana depois, com 49 anos, no dia 29 de janeiro. Entrei em uma tristeza profunda; foi então que, por conta do meu estado emocional, parei o curso de licenciatura em Matemática.

Nesse momento de perdas, tive o apoio dos meus filhos, do meu esposo e de minha avó materna, que, mesmo debilitada, me auxiliou na organização da minha vida, após a perda de minha mãe. Na verdade, houve uma troca de sentimentos e de apoios, pois minha avó perdeu uma filha e eu perdi minha mãe. Nos juntamos para cuidar uma da outra, sempre com o total apoio do meu esposo e dos meus filhos.

Durante esse período, retornei a trabalhar no caminhão fazendo transportes, para ajudar na renda da família e para sair daquela depressão. Aos poucos, a dor foi se transformando em saudade, pois se acostumar a gente não se acostuma, na verdade, aprendemos a conviver com a ausência eterna de quem amamos.

Em 2012, nascia o meu neto primogênito, filho da minha primogênita, uma gravidez difícil, mas foi mais uma das batalhas vencidas.

Como não havia realizado o trancamento do curso, só me matriculava e não frequentava, mas, em 2011, decidi que era hora de retornar aos estudos.

Foi então que, por estar trabalhando, por meio da remoção de curso, consegui vaga para o Curso de Licenciatura em Matemática Noturno (CLMN).

Durante minha trajetória acadêmica, participei ativamente como representante discente tanto no curso diurno como no noturno da licenciatura em Matemática.

Sempre organizando e/ou participando de semanas acadêmicas, palestras, minicursos, oficinas e eventos. Relembro uma ocasião em que os avaliadores do Ministério da Educação (MEC) vieram fazer a avaliação para o reconhecimento do curso CLMN, reunimo-nos organizando tudo, a Professora Denise Nascimento Silveira era a coordenadora do curso naquele momento, e conseguimos manter o curso funcionando e o reconhecimento do Ministério da Educação (MEC).

Em 2016, envolvi-me em um grave acidente junto com meu esposo, realizei duas cirurgias, que me deixaram em uma cadeira de rodas por uns meses e ele com sequelas na perna. Naquele momento, pensei em desistir, mas faltava tão pouco para me tornar professora. Meus incentivadores eram: minha vó, meu esposo e a Professora Denise Silveira, minha grande amiga. Eles me motivavam a não desistir do curso, quando eu pensava em desistir, a Denise me dizia: “Não desiste, quero virar o teu anel de formatura”.

Foi durante a minha graduação que participei de projetos de pesquisa, grupos de estudos, oficinas, minicursos, palestras, e aqui vou citar alguns deles: *Formação de professores: um olhar sobre as Residências Pedagógicas*, *Formação de professores de Matemática*, *Grupo de Estudos sobre Educação Matemática nos Anos Iniciais (GEEMAI)* e *Grupo de Estudos e Iniciação à Pesquisa na Área da Matemática (GEEPAM)*. Além disso, fui bolsista do Laboratório Multilinguagens (LAM) da UFPel, no laboratório, produzimos muito material concreto para facilitar a aprendizagem, através das oficinas, palestras e eventos. Também fui articuladora entre os polos do curso de Matemática de educação a distância (EAD), o que me proporcionou o entrosamento com colegas de outras cidades, participação por videoconferências, compartilhando e trocando experiências.

Sendo assim, o despertar para a pesquisa manifestou-se durante a graduação, foram muitos projetos de pesquisa, muitas oficinas, muitos artigos publicados e participações em eventos, além de inquietações e questionamentos que eu e outros colegas vivenciávamos. Um aprendizado a cada apresentação, as trocas de experiências, ideias novas, perspectivas, um leque de possibilidades. No ambiente acadêmico, ampliamos nossos conhecimentos e ainda mais durante a participação em eventos fora da cidade. Aprendemos muito com as pesquisas, artigos, relatos, lugares, livros, o que minha orientadora costuma chamar de pedagogia da viagem.

Após a conclusão no Curso de Licenciatura em Matemática Noturno (CLMN) da UFPel em 2017/2, fiz uma especialização em Alfabetização Matemática na São

Braz e, concomitantemente, uma disciplina como aluna ouvinte no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática (PPGEMAT) da UFPel, pois tinha perdido o prazo de inscrição para o processo de seleção do mestrado.

No final do ano de 2018, fiz o processo seletivo do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática (PPGEMAT), sendo aprovada e, no ano de 2019, ingressei no programa com a proposta de pesquisa “Formação de professores e estágios”, sob a orientação da Professora Doutora Denise Nascimento Silveira.

A justificativa para elaboração desta pesquisa foram as inquietações que vivenciei durante a graduação, convivendo com as dificuldades da prática docente que ocorreram durante o Estágio Curricular Supervisionado, além disso, as minhas vivências nos cursos de licenciatura em Matemática diurno e noturno me motivaram a pesquisar e escrever sobre a formação de professores.

Concomitantemente com o mestrado, em 2019, realizei a Especialização em Neuropsicopedagogia na Faculdade UNINA (antiga São Braz), na modalidade EAD.

No ano de 2020, qualifiquei a pesquisa do mestrado e iniciei a segunda graduação em Pedagogia na modalidade EAD pelo Instituto Brasil de Ensino e Consultoria Ltda. (IBRA), o qual pretendo concluir ainda neste ano.

Durante o ano de 2021, durante o desenrolar do mestrado, muitos acontecimentos (motivos de saúde e abalo emocional) quase me fizeram desistir, só não o fiz naquele momento para não decepcionar a minha orientadora Denise Nascimento Silveira, pela qual tenho muita estima e grande admiração, que, com muita paciência, me motivou a continuar e me conduziu até aqui.

Além disso, consegui um contrato como professora do Estado com 40 horas, em duas escolas na cidade de Pelotas, desde agosto de 2021, o que está me proporcionando um aprendizado diário, a prática da docência na escola é como uma formação continuada, pois aprendemos a refletir nossas práticas e a superar desafios da sala de aula.

Novamente, reporto-me às palavras do autor Severino (2016, p. 246): “o memorial em uma dissertação é o espaço adequado do trabalho para expor as razões pelas quais a investigação foi realizada”.

Após a minha narrativa, apresentarei, no capítulo três, um breve histórico do curso escolhido para este estudo, informações, objetivos e a carga horária curricular, horas de PCC e de estágio curricular.

3 CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA NOTURNO (CLMN) DA UFPel

3.1 UM BREVE HISTÓRICO DO CURSO

O Curso Licenciatura em Matemática Noturno da UFPel teve seu início em junho de 2008, quando os professores de Matemática do Departamento de Matemática e Estatística (DME) da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) receberam a proposta de ampliação do Curso de Matemática Integral, tendo em vista a política pública que criou o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI).

Diante dessa condição, o Instituto de Física e Matemática (IFM), como unidade que alberga os cursos de licenciatura em Física e licenciatura em Matemática, com o Departamento de Matemática e Estatística (DME), decidiram pela implantação de outra licenciatura em Matemática, no turno noturno. E, com essa criação, seriam atendidas demandas regionais e locais de jovens que desejavam fazer tal curso e encontravam dificuldades de horário, e a situação dos já acadêmicos que tiveram que ingressar no mercado de trabalho e se afastaram do curso diurno, pois, além dos horários, a sede do curso localiza-se no Capão do Leão, município vizinho da cidade de Pelotas.

O DME recebeu orientações para admitir o ingresso via Sistema de Seleção Unificada (SISU), que é um programa do Ministério da Educação (MEC) que oferece vagas em universidades públicas sem precisar fazer o vestibular próprio da instituição, pois realizam Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Primeiramente, foram oferecidas 45 vagas, e a duração do curso vai de 10 (o mínimo) a 18 semestres (o máximo). Sendo na modalidade presencial, com permissão de até 20% de integração curricular na modalidade à distância, o que é amparado por lei.

Inicialmente, o coordenador do curso foi o Prof. Giovanni da Silva Nunes (2008 a 2010). O espaço físico estava improvisado na escola da rede particular de ensino, o Colégio Gonzaga, na cidade de Pelotas. Após o término do contrato de locação do prédio, a UFPel fez um novo contrato com outro imóvel, localizado na parte central da cidade, na Rua Andrades Neves, próximo à Casa dos Conselhos/UFPel e ao Centro do Mercosul da UFPel. O novo espaço tinha vantagens e desvantagens. Uma das vantagens é que, por ficar na parte central da cidade, favorecia o acesso dos acadêmicos, pois conseguiam se deslocar do local de trabalho e chegar sem atrasos.

Uma das desvantagens estava atrelada à infraestrutura do prédio, pois não havia janelas nas salas de aula, nem sempre o elevador funcionava, não havia sala para os estudantes, nem para os servidores, não havia biblioteca e a iluminação era inadequada. Lembro que, em uma noite muito quente, fomos assistir à aula em frente ao prédio, no calçadão, em sinal de protesto, pela falta de ventiladores nas salas de aula. Essa fase se traduziu como um período de muito desgaste para o curso, pois tivemos a visita dos avaliadores do MEC e obtivemos a aprovação com uma nota mínima, e um dos motivos foi devido ao espaço físico do curso. Após essa situação, veio a mudança para o prédio da reitoria, no *campus* do Porto – Anglo.

Mesmo após a mudança para o *campus* Porto, o curso noturno ainda carece de espaço físico adequado e infraestrutura, o número salas de aula destinadas ao curso é deficitário, não possui uma sala de estudos para os acadêmicos, o laboratório de informática utilizado é emprestado por outros cursos e precisa de agendamento prévio para a utilização, a secretária divide espaço com a sala dos professores e tem-se uma única sala para as aulas de laboratório de ensino. Enquanto era representante discente, participei de muitas reuniões em que a pauta era o encaminhamento de pedido ao setor responsável para o aumento do espaço físico para o curso, assim como um laboratório de informática, mas, infelizmente, não se obtinha uma resposta satisfatória. Algumas vezes, surgiram comentários de que a licenciatura em Matemática iria para outro prédio da UFPel, mas nada de concreto.

Durante a minha graduação, estudei um período no curso integral e, depois, no noturno, portanto vivenciei as diferenças nesses dois cursos. Embora sejam cursos teoricamente iguais, em termo de espaço físico e infraestrutura, o curso integral tem vantagem sobre o noturno; no que diz respeito à participação de projetos, os alunos do curso integral têm mais acessibilidade do que o aluno do noturno, pois muitos alunos do noturno trabalham e não conseguem participar. Em contrapartida, o curso noturno tem a vantagem da localização, que favorece sair do trabalho e ir para a aula. Recordo-me que, em um semestre, por falta de laboratório de informática para utilizarmos aqui na cidade, fomos fazer uma disciplina no *campus* do Capão do Leão, mas, na segunda semana, o professor percebeu que seria inviável, pois o ônibus que os alunos precisariam pegar para se deslocar sairia antes das 19h ou o próximo só depois das 20h. Além disso, devido à escuridão no caminho até o *campus* Capão do Leão, não seria possível essa logística.

Como parte dessa pesquisa foi realizada durante o período da pandemia, que ainda estamos vivenciando, pode ser que, no retorno, sejam tomadas providências a respeito das reivindicações realizadas antes desse período.

3.2 INFORMAÇÕES DO CURSO

As informações referentes ao curso foram retiradas do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática Noturno da UFPel/2017.

O documento completo está disponível na página da UFPel⁵. Registro, aqui, um recorte das informações que estão nessa página institucional; a criação e o reconhecimento do curso estão na Portaria UFPel n. 1.656 de 25 de outubro de 2010. O reconhecimento se deu pela Portaria n. 45 de 22 de janeiro de 2015, publicada na Seção um, na página 8, do Diário Oficial da União (D.O.U.) de 23/01/2015 (MEC, 2015a). A renovação do reconhecimento se deu pela Portaria n. 303 de 29 de março de 2021, publicada na Seção um, na página 185, do Diário Oficial da União (D.O.U.) de 31 de março de 2021 (MEC, 2021).

3.3 PROPOSTA PEDAGÓGICA

A proposta pedagógica inicial do Curso de Licenciatura em Matemática Noturno (CLMN) foi fundamentada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), conforme Lei n. 9.394 (BRASIL, 1996), e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para os cursos de Matemática, de acordo com o Parecer CNE/CES n. 1.302/2001 (MEC, 2001) aprovado pela Resolução CNE/CES n. 3/2003 (CNE, 2003). Também foi fundamentada na Resolução CNE/CP n. 1/2002 (CNE, 2002a), que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Básica em nível superior, e na Resolução CNE/CP 2/2002 (CNE, 2002b), que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura.

O projeto pedagógico, também, segue as normas da UFPel. O curso previsto para cinco anos tem como objetivo formar professores de Matemática para atuarem nas séries finais do Ensino Fundamental e em qualquer série do Ensino Médio. O currículo proposto para a realização dessa proposta pedagógica procura desenvolver-

⁵ Disponível em: <https://institucional.ufpel.edu.br/cursos/cod/3820>. Acesso em: 20 maio 2022.

se em cinco eixos relacionados/articulados, explicitados no PPC do CLMN como: Atividades Científicas Acadêmicas (ACA), Prática como Componente Curricular (PCC), Estágio Curricular Supervisionado (ECS), Atividades Complementares (AC) e Disciplinas Optativas (DO).

Cabe ressaltar que o curso é atendido pelas seguintes unidades:

- i. Instituto de Física e Matemática:** Departamento de Educação Matemática, Departamento de Física e Departamento de Matemática e Estatística;
- ii. Faculdade de Educação:** Departamento de Fundamentos da Educação e Departamento de Ensino;
- iii. Centro de Desenvolvimento Tecnológico:** Computação;
- iv. Centro de Letras e Comunicação:** Câmara de Ensino.

3.4 CARGA HORÁRIA CURRICULAR DO CLMN

O Curso de Licenciatura em Matemática Noturno se desenvolverá com uma carga horária mínima de 3.498 horas/aula, sendo 2.890 horas/aula em disciplinas obrigatórias, 340 horas/aula em disciplinas optativas e 240 horas/aula (200 horas relógio) em atividades complementares.

As disciplinas optativas poderão ser cursadas desde o início do curso, desde que sejam respeitados os pré-requisitos exigidos, a existência de vagas e a compatibilidade de horários. Para a integralização do curso, é computada a carga horária total de optativas (340 horas/aula), e não o número de disciplinas. As 2.890 horas/aulas em disciplinas obrigatórias estão distribuídas em: 2.040 horas/aula em ACA, 408 horas/aula em PCC e 442 horas/aula em ECS.

3.5 HORAS DE PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR VIVENCIADAS AO LONGO DO CURSO

As 408 horas/aula (h/a) de PCC iniciam-se no primeiro semestre do curso com a disciplina Laboratório de Ensino de Matemática I e estão distribuídas nas seguintes seis disciplinas:

- Laboratório de Ensino de Matemática I (68 h/a);

- Laboratório de Ensino de Matemática II (68 h/a);
- Laboratório de Ensino de Matemática III (68 h/a);
- Instrumentação para o Ensino de Matemática I (68 h/a);
- Instrumentação para o Ensino de Matemática II (68 h/a);
- Tecnologias Avançadas no Ensino de Matemática (68 h/a).

3.6 HORAS DE ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO A PARTIR DO INÍCIO DA SEGUNDA METADE DO CURSO

As atividades de ECS estão distribuídas em quatro disciplinas que totalizam 442 horas. Duas dessas disciplinas implementam estágio supervisionado em Matemática em escolas de Ensino Fundamental (5^a à 8^a séries) e duas em escolas de Ensino Médio (todas as séries). As atividades de estágio se iniciam no sétimo semestre e terminam no último.

- Trabalho de Campo I (85 h/a);
- Trabalho de Campo II (85 h/a);
- Estágio de Matemática I (136 h/a);
- Estágio de Matemática II (136 h/a).

3.7 HORAS PARA CONTEÚDOS CURRICULARES DE NATUREZA CIENTÍFICO-CULTURAL

O curso oferece 2.040 horas dedicadas aos conteúdos curriculares de natureza científico-cultural. O conteúdo teórico, distribuído ao longo do curso, inclui os conteúdos de Matemática e os conteúdos das Ciências da Educação, assim como aqueles que são fontes originadoras de problemas e aplicações, como História, Estatística, Física e Novas Tecnologias. Esses conteúdos estão distribuídos em 27 disciplinas, conforme a lista seguinte:

- Álgebra Linear I (68 h/a);
- Álgebra para Licenciatura (102 h/a);
- Análise Real I (102 h/a);
- Aritmética (102 h/a);

- Cálculo I (102 h/a);
- Cálculo II (102 h/a);
- Cálculo III (102 h/a);
- Cálculo Numérico (68 h/a);
- Educação Brasileira: Organização e Políticas Públicas (68 h/a);
- Equações Diferenciais Ordinárias (68 h/a);
- Física Básica I (68 h/a);
- Física Básica II (68 h/a);
- Física Básica III (68 h/a);
- Fundamentos Psicológicos da Educação (68h/a);
- Fundamentos Sócio-histórico-filosóficos da Educação (68 h/a);
- Geometria Analítica (68 h/a);
- Geometria Espacial (68 h/a);
- Geometria Plana (68 h/a);
- História da Matemática (68 h/a);
- Iniciação à Pesquisa no Ensino de Matemática (68 h/a);
- Introdução à Álgebra (68 h/a);
- Introdução à Lógica (68 h/a);
- Linguagem Brasileira de Sinais I (68 h/a);
- Matemática Discreta A (68 h/a);
- Pré-Cálculo (102 h/a);
- Programação em Software de Matemática (68 h/a);
- Teoria e Prática Pedagógica (68 h/a).

Esta dissertação foi realizada com enfoque nas disciplinas de Prática como Componente Curricular (PCC) e de Estágio Curricular Supervisionado (ECS).

Após o histórico e as informações do curso, apresentei a distribuição das disciplinas e, posteriormente, utilizarei as disciplinas de PCC e ECS, que serão analisadas nesta dissertação. Na continuidade, no capítulo quatro, apresentarei o mapeamento realizado com a temática da pesquisa, que tem em seu enfoque a formação de professores e o Estágio Curricular Supervisionado. Essa etapa é importante para contribuir e auxiliar na escrita da pesquisa, após conhecer outros estudos realizados sobre os assuntos pesquisados.

4 MAPEAMENTO

O termo mapeamento da pesquisa diferencia-se de outras abordagens utilizadas em investigações acadêmicas. Segundo os autores Fiorentini, Passos e Lima (2016), o mapeamento diferencia-se do estado da arte em uma pesquisa, pois mapear significa a identificação, localização e descrição das pesquisas realizadas em um determinado período, espaço e campo de conhecimento: “Um mapeamento se preocupa mais com os aspectos descritivos de um campo de estudo do que com resultados” (FIORENTINI; PASSOS; LIMA, 2016, p. 18). Trata-se de um levantamento e descrição de informações acerca das pesquisas produzidas sobre um campo específico.

Dessa forma, durante essa etapa de pesquisa, minha preocupação foi a identificação da produção existente ou o que está sendo produzido na área em que me propus pesquisar. Essas informações dizem respeito aos aspectos físicos dessa produção (descrevendo onde, quando e quantos estudos foram produzidos ao longo do período e quem foram os autores e participantes dessa produção), bem como aos seus aspectos teórico-metodológicos e temáticos.

Para construção do mapeamento, foram utilizados os seguintes descritores: formação de professores, estágio, licenciatura em Matemática.

Assim, apresento o trabalho realizado junto ao banco de teses do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Estadual Paulista (Unesp), pois ele é referência em Educação Matemática no país, sendo um programa de excelência (nota 7), e ao Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

A busca foi realizada com a delimitação temporal de 2010 a 2020, considerando a data de início do Curso de Licenciatura em Matemática Noturno (CLMN) da UFPel, em 2008, e que o PPC do CLMN analisado para este estudo foi o de 2017. Com isso, foi realizada a leitura dos títulos, buscando a relação com a pesquisa.

Com essa perspectiva, foram selecionadas duas teses da Unesp, que foram analisadas na íntegra, e sete textos entre dissertações e teses do repositório da CAPES, conforme explicitado nos Quadros 1 e 2, a seguir:

Quadro 1 – Resultado da busca no banco de teses da Unesp

Título do trabalho	Autor	Orientador	Gênero/Ano	Estudiosos
Manifestação da prática do professor que ensina Matemática: aproximações com uma comunidade de prática	Carolina Augusta Assumpção Gouveia	Rosana Giaretta Sguerra Miskulin	Tese 2017	Bardin, Bicudo, Baldini
O processo de aprender a dialogar por futuros professores de Matemática com seus alunos no estágio supervisionado	Raquel Milani	Ole Skovsmose	Tese 2015	Skovsmose, Freire, Lins, Pimenta, Polya

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Quadro 2 – Resultado da busca no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES

Título do trabalho	Autor	Orientador	Gênero/Ano	Estudiosos
O estágio supervisionado: uma influência na constituição dos saberes e do professor de Matemática na formação inicial	Claudete Marques de Medeiros	Tadeu Oliver Gonçalves	Tese 2010	Fiorentini, Passos e Lima, Freire, Garnica, Lorenzato, Lüdke, Nacarato, Nóvoa, Pimenta, Shulman, Tardif
Prática de ensino na perspectiva de professores de Estágio Curricular Supervisionado de Matemática	Anderson Gosmatti	Ettiène Cordeiro Guérios	Dissertação 2010	Lorenzato, Fiorentini, Passos e Lima, Nacarato, Pimenta, Tardif
Estágio supervisionado em Matemática: contribuições para a formação de professores de Matemática	Karla Jocelya Nonato	Neusa Maria Marques de Souza	Dissertação 2011	D'Ambrosio, Severino, Thiollent
A formação do professor pesquisador nos cursos de licenciatura: a perspectiva do professor formador e dos licenciados	Marly Krüger de Pesce	Márcia de Souza Hobold	Tese 2012	Gatti, Foucault, Lüdke, Nóvoa, Tardif
O estágio na licenciatura em Matemática: um espaço de formação compartilhada de professores	José Antônio Araújo Andrade	Cármem Lúcia Brancaglion Passos	Tese 2012	Bardin, Nóvoa, D'Ambrósio, Fiorentini, Passos e Lima, Gatti, Lorenzato, Lüdke, Nacarato
O Estágio Curricular Supervisionado na licenciatura de Matemática: um estudo sobre a formação de futuros professores	Ester Vellar Krause	Denise Silveira Diogo Rios	Dissertação 2015	Nóvoa, Fernandez, Fiorentini, Passos e Lima, Garcia, Silveira, Pimenta
Estágio Curricular Supervisionado na licenciatura em Matemática: um componente curricular em discussão	Iara Zimmer	Silvia Dias Alcântara Machado	Tese 2017	Bardin, Fiorentini, Passos e Lima, Gatti, Lücke, Nacarato, Pimenta

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

4.1 ANÁLISES SOBRE OS TRABALHOS SELECIONADOS

4.1.1 Banco de teses da UNESP

Começo minhas considerações sobre os trabalhos selecionados comentando sobre a primeira tese, de autoria de Carolina Gouveia Augusta Assumpção, que tem como título *Manifestação da prática do professor que ensina Matemática: aproximações com uma comunidade de prática*.

A pesquisa buscou investigar e evidenciar os modos de manifestação da prática nas interações realizadas por professores de Matemática sob a perspectiva de alguns conceitos de comunidade de prática. É de cunho qualitativo, de natureza interpretativa, com análise dos dados baseada nos pressupostos da análise de conteúdo. Questão de pesquisa: Quais são os modos de manifestação da prática docente que emergem das interações realizadas por professores de Matemática sob a perspectiva de alguns conceitos de comunidade de prática?

A coleta de dados ocorreu em dois momentos: com a aplicação de questionários e com a interação e o desenvolvimento das atividades pelos participantes do curso de extensão para professores de Matemática. Apresentaram, como resultado da investigação, três temáticas ou categorias de análise, que consideraram os modos de manifestação dos participantes no desenvolvimento do curso, são elas: responsabilização e pertencimento no processo de desenvolvimento ou implementação de políticas públicas em educação; formação inicial e/ou contínua na constituição da profissionalidade e profissionalização docente; apropriação de recursos metodológicos/didáticos.

Ao final do trabalho, Gouveia (2017) fez considerações acerca dos modos de manifestação docente, que foram evidenciados pelos participantes em relatos explícitos sobre a prática docente, realizada no contexto escolar e por dados implícitos pelos aspectos das políticas públicas implementadas pelas instituições. As palavras-chave do trabalho são: profissionalidade e profissionalização, recursos didáticos e metodológicos, políticas públicas, comunidade de prática, Educação Matemática.

A segunda tese do Quadro 1, da autora Raquel Milani, tem como título *O processo de aprender a dialogar por futuros professores de Matemática com seus alunos no estágio supervisionado* e aborda o processo do aprender através do diálogo com futuros professores de Matemática, para, assim, promover a aprendizagem.

Segundo Milani (2015), sabe-se que, para muitos estagiários e professores no início de carreira, é difícil ouvir seus alunos, levar em consideração diferentes perspectivas, fórmulas, perguntas de um modo geral, ou seja, colocar em ação uma forma mais aberta de comunicação.

A questão da pesquisa: Como se desenvolve o processo do aprender a dialogar por parte de futuros professores de Matemática com seus alunos em prática docente no contexto do estágio supervisionado? O conceito de diálogo não é considerado pronto e definitivo no início da produção dos dados. A pesquisa teve cunho qualitativo e usou dados especialmente das aulas da disciplina de estágio, das aulas das estagiárias e dos momentos de orientação entre a professora supervisora e as estagiárias. O movimento de teorização ocorreu a partir da análise dos dados sob o olhar de inspirações teóricas.

Como resultado da pesquisa, Milani (2015) propõe algumas ações que podem auxiliar no processo do diálogo, por exemplo, experimentar o diálogo em atividades investigativas e envolver-se em processos de imaginação pedagógica para, em meio à prática docente, criar constantes novas possibilidades de diálogo em que seus elementos sejam colocados em ação.

No que tange ao conceito central da pesquisa, foi elaborada uma interpretação para diálogo que tem como postura política subjacente o compartilhamento da fala pelos envolvidos. Assim, a autora entende por diálogo uma forma de interação entre professor e alunos, engajados em uma atividade de aprendizagem, em que a fala e a escuta ativa são compartilhadas, ideias são discutidas e a compreensão do que o outro diz é fundamental. As palavras-chave são: Educação Matemática, diálogo, estágio supervisionado em Matemática, formação de professores de Matemática, interação.

4.1.2 Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES

Continuando com as análises, o primeiro trabalho é a tese da autora Claudete Marques de Medeiros (2010), com o título *O estágio supervisionado: uma influência na constituição dos saberes e do professor de Matemática na formação inicial*. A pesquisa foi desenvolvida no curso de licenciatura da Universidade Federal do Pará (UFPA), baseada na ideia central do estágio ocorrer de maneira colaborativa. Sua metodologia foi caracterizada pela abordagem qualitativa, seu foco eram as atividades

curriculares relacionadas ao Estágio Curricular Supervisionado e os elementos formativos que emergem do trabalho em conjunto do professor escolar e do estágio no decorrer das atividades propostas. Os sujeitos da pesquisa foram três alunos, especificamente do *campus* de Marabá, durante o estágio. Para análise dos dados, foi realizada uma entrevista semiestruturada. Também foram analisados os relatórios de estágio dos alunos nas escolas públicas de ensino.

Após todo o estudo realizado, a autora relata que o resultado de sua pesquisa comprova que o estágio, quando bem direcionado e quando os professores escolares são colaborativos nas ações pedagógicas, faz com que os estagiários assumam a profissão professor, com práticas pedagógicas que fazem a diferença no processo de ensino e aprendizagem. As palavras-chave são: estágio supervisionado; professor reflexivo; saberes docentes; desenvolvimento profissional.

O segundo texto é uma dissertação realizada por Anderson Gosmatti (2010), intitulada *Prática de ensino na perspectiva de professores de Estágio Curricular Supervisionado de Matemática*. A pesquisa surgiu da busca pelo entendimento da prática docente no Estágio Curricular Supervisionado em cursos de licenciatura em Matemática da Universidade Federal do Paraná (UFPR), outro fator de motivação foi a reestruturação do curso.

O autor foi professor substituto na instituição de 2006 a 2008, período em que ministrou as disciplinas Prática de Ensino e Estágio Supervisionado. Portanto, o trabalho teve em vista compreender como professores de Estágio Curricular Supervisionado de Matemática entendem a prática de ensino a partir das atividades que elaboram e desenvolvem em disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado de cursos de licenciatura em Matemática.

Os sujeitos da pesquisa são professores dessas disciplinas da Universidade Federal do Paraná, os quais foram entrevistados sobre sua prática docente no estágio, sendo utilizada uma abordagem interpretativa para análise do material empírico. Foram observadas duas perspectivas: de um lado, os conceitos de prática de ensino (sobre a relação entre teoria e prática), e, de outro, os saberes docentes.

Para a análise do material empírico, foram definidos os seguintes elementos estruturantes, a partir da leitura e do estudo das entrevistas: expectativas que o docente tem quanto aos alunos; o modo de o estagiário se expressar sobre sua ação docente; e seu modo de entender o estágio curricular de Matemática na formação docente.

A pesquisa possibilitou desvelar como os professores entendem a prática de ensino por diferentes perspectivas, a saber, como práxis, imitação de modelos, instrumentação técnica e como tempo em sala de aula, e que sua própria prática e do estagiário podem se configurar como práxis. As palavras-chave são: Educação Matemática; prática de ensino; estágio supervisionado de Matemática; formação de professores.

O terceiro texto é uma dissertação de Karla Jocelya Nonato (2011), intitulada Estágio supervisionado em Matemática: contribuições para a formação de professores de Matemática. A autora realizou a pesquisa devido a sua preocupação com a formação inicial dos professores, diante disso, voltou-se para o estágio supervisionado por sua importância em relação à conexão entre a teoria e a prática. Sua pesquisa foi dividida em: introdução, cinco capítulos e considerações finais. Nesses capítulos, foram abordados: parte histórica das licenciaturas no Brasil, o início dos estágios, as legislações das licenciaturas, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e os pareceres. Posteriormente, explica os passos utilizados para a realização do estudo.

A disciplina observada ocorreu na 4ª série do curso de licenciatura plena em Matemática da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS), no período noturno; a turma tinha 16 alunos, mas os sujeitos da pesquisa foram três.

A abordagem foi qualitativa, por permitir as práticas interpretativas dos dados coletados, e, como instrumentos para pesquisa, foram utilizados diário de campo da autora, material produzido pelos estagiários (relatórios), observações em sala de aula, entrevistas semiestruturadas (escritas ou por áudio) realizadas com os professores estagiários e os professores formadores e os registros de sala de aula.

Após esse processo e as devidas observações dos materiais, tem-se que, embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (BRASIL, 1996) tenha, em um dos seus artigos, a associação entre a teoria e a prática, infelizmente, percebe-se que não existe, nos cursos de licenciatura em Matemática, essa interação. O que fica evidenciado é que existe uma preocupação em demasia com as disciplinas específicas de conteúdo matemático, havendo uma desvalorização com a disciplina de estágio.

Disciplina essa que deveria ter um lugar central no currículo de um curso de formação de professores, devido a sua importância para a prática da docência. Dessa forma, o estágio deve ser repensado para proporcionar aos alunos-professores o raciocínio pedagógico, pois conseguimos ver essa lacuna quando os alunos

apresentam dificuldades na hora de elaborar e apresentar suas aulas. As palavras-chave desse trabalho são: saberes e conhecimentos dos professores; formação inicial; estágio supervisionado.

O quarto texto é uma tese da autora Marly Krüger de Pesce (2012), com o título *A formação do professor pesquisador nos cursos de licenciatura: a perspectiva do professor formador e dos licenciados*. A tese vem dividida em: introdução, quatro capítulos, considerações finais e referência. A pesquisa foi desenvolvida na Universidade Regional de Joinville (UNIVILLE), situada na região nordeste de Santa Catarina, pois foi onde a autora formou-se e atua há mais de 30 anos.

Sua tese aborda a formação do professor pesquisador em cursos de licenciaturas, o objetivo é compreender como esse professor considera formar o professor pesquisador. Os sujeitos da pesquisa foram quatro professores orientadores do Estágio Curricular Supervisionado nos cursos de Matemática, Geografia, Letras e História da Universidade Comunitária de Joinville. Também participaram dois alunos do último ano de cada um dos cursos já citados.

A pesquisa é de cunho qualitativo, pois possibilita a observação dos microprocessos, e os dados coletados foram por meio de entrevistas e pelas análises de documentos institucionais (projetos político-pedagógicos institucionais, os projetos dos cursos de licenciatura, os programas de ensino e aprendizagem de Estágio Curricular Supervisionado). Para a leitura e interpretação da pesquisa, foi utilizada a análise crítica do discurso de Fairclough (1999).

Em suas conclusões, a autora relata que os documentos institucionais não esclarecem o que é a pesquisa do professor, embora descrevam os procedimentos didáticos para ajudar o acadêmico a ser um professor pesquisador. Além disso, a pesquisa demonstra que os professores formadores que entendem e ensinam a fazer pesquisa são afetados tanto pelas suas experiências pessoais quanto pelas institucionais, assim como os acadêmicos imersos nas múltiplas interações, que irão se constituir discursivamente pela área do seu curso de licenciatura, de acordo com suas especificidades. As palavras-chave são: formação de professor; professor pesquisador; cursos de licenciatura.

O quinto texto é uma tese do autor José Antônio Araújo Andrade (2012), intitulada *O estágio de licenciatura em Matemática: um espaço de formação compartilhada de professores*. A tese foi dividida em: introdução, cinco capítulos, considerações finais, referências bibliográficas e apêndices. O objetivo principal da

pesquisa foi analisar as potencialidades de um trabalho compartilhado entre professores de Matemática em exercício e futuros professores. O foco da pesquisa foi a aprendizagem da docência, que se estabelece pela relação com o saber, ou, nesse caso, com saberes que são mobilizados pela prática.

A coleta de dados foi no ano letivo de 2009, os participantes foram dez professores e 21 alunos do curso de licenciatura da Universidade Federal de Lavras (UFLA) e escolas do Ensino Médio também da cidade de Lavras. Foram analisados o processo reflexivo dos estudantes de licenciatura nos momentos de sua participação e aprendizagem no contexto escolar e as potencialidades do trabalho no Estágio Curricular Supervisionado. A análise de conteúdo fez a delimitação das quatro unidades de significados, sendo que algumas foram escolhidas como categoria de análise.

Nas considerações finais, o autor esclarece que o intuito da pesquisa foi o de possibilitar aos estudantes de licenciatura a oportunidade de ter uma real compreensão e dimensão de que a formação inicial não dá conta de ensinar a eles os saberes necessários para a docência, pois a aprendizagem da docência ocorre, também, em meio à complexidade da prática pedagógica refletida e dialogada com a teoria e com o outro, e a consciência disso lhes permitirá gerenciar a continuidade de sua atuação e de seu processo inacabado de desenvolvimento profissional.

Após a realização da pesquisa, foram percebidos novos rumos para as atividades de estágio em que se fortaleça a relação universidade e escola, na busca por possibilidades ou estratégias para uma melhor interação dos sujeitos nessa atividade. As palavras-chave são: estágio supervisionado; aprendizagem da docência; formação compartilhada de professores; desenvolvimento profissional.

O sexto texto é uma dissertação da autora Ester Vellar Krause (2015), intitulada *O Estágio Curricular Supervisionado na licenciatura em Matemática: um estudo sobre a formação de futuros professores*. A pesquisa foi dividida em: sete capítulos, referências bibliográficas, apêndices e anexos. A pesquisa aborda o papel do estágio na formação docente inicial, em que a pesquisadora se inseriu em uma turma de Trabalho de Campo I (disciplina que antecede o Estágio Curricular Supervisionado), no período de 2013/2 e 2014/1. Durante o contato com os alunos do curso de licenciatura em Matemática, a autora convidou todos os estudantes para participarem da pesquisa sobre os estágios curriculares, que ocorreria no semestre seguinte (2014/2) em uma escola da rede estadual onde ela trabalhava.

A pesquisa teve a participação de cinco sujeitos com média de idade de 20 anos. A abordagem da pesquisa é de cunho qualitativo, com características de estudo de caso, e as questões que balizaram a investigação foram: a relação da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) com a sala de aula da Educação Básica; qual a responsabilidade do curso de licenciatura em Matemática com a formação profissional docente; qual a relevância do Estágio Curricular Supervisionado para a formação de um professor que dará aulas.

A pesquisadora, depois de uma análise textual discursiva dos dados coletados, chegou a duas categorias: a universidade não forma adequadamente professores; decisão de onde ser professor, na universidade ou na escola. E conclui que há a necessidade de se investir na escola como espaço para a formação continuada dos professores e acadêmicos, e, através dessa partilha, construir e reconstruir as relações e as práticas pedagógicas, considerando que a escola de Educação Básica é um lugar de formação. As palavras-chave são: formação de professores; Estágio Curricular Supervisionado; universidade; escola; narrativas.

O sétimo texto trata-se de uma tese da autora Iara Zimmer (2017), intitulada *Estágio Curricular Supervisionado na licenciatura em Matemática: um componente curricular em discussão*. A tese foi dividida em: apresentação, quatro capítulos, considerações finais e referências. A pesquisa foi realizada com o objetivo de investigação do estágio curricular na licenciatura em Matemática, por se tratar de um campo de experiência que integra a formação docente com o campo social em que se realizam as práticas educativas.

A autora foi motivada por não ser essa a concepção dominante no curso de licenciatura e pela falta de estudos sobre como funciona, na prática, o estágio dentro desses cursos. Os aportes teóricos que embasaram as análises estão relacionados com a legislação, a formação docente e a pesquisa de cunho qualitativo, em que se realizou uma análise dos projetos pedagógicos das licenciaturas em cinco universidades federais, uma de cada região brasileira.

Em relação aos sujeitos da pesquisa, foram realizadas 20 entrevistas com estagiários e sete entrevistas com os orientadores. Para a análise de conteúdo, a autora utilizou Bardin, e a constatação obtida foi a de que o Estágio Curricular Supervisionado se aproxima da concepção como espaço em que a teoria e as práticas, em interconexão com os contextos escolares, propiciam a construção de aprendizagens sobre a educação escolar e a docência, com a contribuição da

experiência dos docentes.

Tanto os professores orientadores quanto os estagiários consideraram, infelizmente, haver a desarticulação entre a licenciatura e o Estágio Curricular Supervisionado, fazendo com que o sucesso deste continue atrelado às ações de professores ou grupos docentes, tanto nos departamentos de Matemática quanto das faculdades de Educação, pois estão conscientes de serem formadores de professores.

Os professores orientadores apontam que as discussões e normatizações mais recentemente ocorridas não alteraram o modo de funcionamento do curso, por isso o corpo docente não assume o Estágio Curricular Supervisionado como componente curricular tão valorizado quanto os outros, ao que tudo indica, enquanto essa tradição acadêmica bacharelesca permanecer vigente nos cursos de licenciatura em Matemática.

Sendo assim, o estágio curricular vai continuar desarticulado, e seu desenvolvimento no espaço formativo dependerá de esforços individuais, resultando em mudanças tipicamente lentas na estrutura dos cursos de licenciatura em Matemática. As palavras-chave são: Estágio Curricular Supervisionado; licenciatura em Matemática; Educação Matemática; formação docente.

Durante o processo de seleção dos trabalhos nos repositórios escolhidos, após a leitura dos textos selecionados, percebi que o mapeamento foi alicerce para o início do estudo. Por meio dele, foi possível perceber que as inquietações que tive durante minha graduação foram o que impulsionou os autores a realizarem suas pesquisas, por vivenciarem dificuldades semelhantes, quando fizeram seus estágios.

O mapeamento é importante, pois, por meio dele, é possível traçar uma linha de pensamento e direcionar a pesquisa com autores que têm a mesma perspectiva do estudo. Além disso, ter a dimensão do que estava sendo produzido sobre o tema delimitado na pesquisa.

Após a leitura dos trabalhos selecionados, observei que os autores, em sua maioria, descrevem que o estágio se torna um esforço individual de cada acadêmico, pois não se estuda como acontece a prática de estágio dentro dos cursos; sendo assim, o acadêmico vai despreparado para esse primeiro contato com a docência.

Os autores ressaltam a necessidade da reestruturação dos cursos de licenciatura e a valorização do Estágio Curricular Supervisionado, para isso, são necessárias novas normativas que estabeleçam o trabalho da prática docente.

A fundamentação teórica utilizada nos artigos selecionados evidencia a importância da valorização do professor e que a teoria e a prática precisam andar juntas, pois o embasamento começa na formação inicial.

O mapeamento me proporcionou novas compreensões da prática docente, assim como a utilização da análise de conteúdo nos documentos selecionados para este estudo e a análise textual discursiva, para analisar as respostas dos egressos do curso do CLMN da UFPel, que são os sujeitos da minha pesquisa.

Na sequência no capítulo cinco, apresentarei o referencial teórico adotado, considerando que, no decorrer da pesquisa, foi necessária a adoção de mais autores e estudiosos.

5 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Ao iniciar este capítulo, abordo uma parte do artigo apresentado no Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-Graduação em Educação Matemática (EBRAPEM)⁶, no qual me reporte ao trabalho de Silveira (2008). A autora destaca que uma pesquisa acadêmica tem a pretensão de fazer avançar alguns aspectos sobre a formação de professores, no momento histórico-social em que essa formação passou a acontecer, e, em boa parte, na escola de Educação Básica; e esse espaço de pesquisa passou a ter um grande compromisso com a constituição docente das futuras gerações, além dos envolvimento históricos de responsabilidade dessa instituição.

A palavra formação tornou-se uma palavra porosa, deixando permeabilizar-se no campo educativo tanto pelo discurso quanto pelo percurso, correndo o risco de banalizar-se como conceito. Defini-la não é tarefa fácil nem consensual, pois este é, talvez, o conceito mais polissêmico na terminologia pedagógica da atualidade. Mostra-se guarnecido de tantos matizes de significados e entrou em tantas diferenças históricas que já não é possível utilizá-lo de modo inequívoco (SILVEIRA, 2008, p. 16).

Considero que essa preocupação com a porosidade da palavra formação se faz presente em outros trabalhos da autora, bem como na parceria de trabalho com a outra estudiosa, Fernandes (2006, p. 447), que conceitua a Prática como Componente Curricular como sendo:

[...] prática intencional de ensino e de aprendizagem, não reduzida à questão didática ou às metodologias de estudar e aprender. [...] articulada a uma educação como prática social e ao conhecimento como produção histórica e cultural, datado e situado, numa relação dialética e tensionada entre prática-teoria-prática, conteúdo-forma, sujeitos-saberes-experiências e perspectivas interdisciplinares.

Complemento esse conceito de Fernandes (2006) com o pensamento de Gatti (2018, n.p.): “está proposto que as licenciaturas precisam ter, em suas variadas disciplinas, uma parte voltada à prática como componente curricular. Isso significa que uma disciplina de álgebra precisa abordar práticas de ensino de álgebra”.

⁶ Artigo intitulado *A prática como componente curricular nos estágios de licenciatura em Matemática da UFPel – XXIV Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-Graduação em Educação Matemática (EBRAPEM)*, Cascavel/PR, 2020.

As autoras Silveira e Fernandes (2012), de longa data, têm se debruçado e realizado pesquisas que buscam uma compreensão de como os projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura, a partir das Resoluções n. 1 e 2 de 2002 (CNE, 2002a, 2002b), se organizaram para encaminhar as questões das práticas pedagógicas denominadas, pelos documentos, de “Prática como Componente Curricular”.

As autoras defendem que, mesmo com a legislação modificada desde 2002, até chegarmos à Resolução de 2015, ainda encontramos concepções com a dualidade “teoria e prática” (MEC, 2015b), haja vista a quantidade de acadêmicos que realizam os estágios no último semestre do curso de licenciatura, embora a proposta do PPC seja que ocorra a partir da metade do curso.

Gatti (2018, n.p.), durante entrevista à revista FAPESP, intitulada *Por uma política de formação de professores*, quando lhe foi perguntado o que caracteriza a crise na formação de professores, respondeu “que é a ideia de que o conteúdo prevalece sobre as metodologias de ensino e na dissociação dessas metodologias dos conteúdos curriculares” e complementou: “no Brasil, o Conselho Nacional de Educação (CNE) começou a discutir esse assunto em 2011”.

Em 2015, foi homologado, pelo Ministério da Educação (MEC), o Parecer n. 2/2015, que analisa a situação da formação dos professores no Brasil e do desempenho do sistema educacional (MEC, 2015a). O trabalho do CNE concluiu que a reformulação dos cursos de licenciatura era inevitável. Esse parecer resultou em uma resolução que entrou em vigor a partir de julho do ano de 2018, propondo a base curricular nacional para a formação de professores.

Gatti (2018), ainda durante a entrevista, foi questionada sobre o que deveria mudar nos cursos de licenciatura. Então, a autora retomou a importância de que todas as disciplinas de uma licenciatura devem estar atentas ao que eu associo com o pensamento de Shulman (2005, p. 11), que define como o “conhecimento pedagógico do conteúdo”.

Os professores necessitam ter em mente que existe uma Matemática para “aprender” e uma Matemática para “ensinar”; nesse movimento, o “conhecimento pedagógico do conteúdo” (SHULMAN, 2005) pode ser o mediador para essa ponte, que pretende dar um significado para “todos” os conteúdos apresentados e trabalhados em uma licenciatura.

Ao buscarmos uma compreensão sobre uma disciplina de álgebra precisar abordar práticas do ensino de álgebra, segundo a PCC apresentada por Gatti (2018),

citação já referenciada aqui neste capítulo, recorreremos aos estudos de Lee Shulman (1987), que explicita várias categorias para a base de conhecimento do professor – conhecimento de conteúdo específico, conhecimento pedagógico geral, conhecimento do currículo, conhecimento pedagógico do conteúdo, conhecimento dos alunos e de suas características, conhecimentos dos contextos educacionais, conhecimento dos fins, propósitos e valores educacionais –, que podem ser agrupadas em: conhecimento do conteúdo específico, conhecimento pedagógico geral e conhecimento pedagógico do conteúdo (MIZUKAMI, 2004).

Mizukami (2004) expressa, em seu texto, que, para Shulman (1986, 1987), a base de conhecimento do professor se refere a um repertório profissional que contém categorias de conhecimento que subjazem à compreensão que o professor necessita para promover aprendizagens dos alunos. Trata-se de um modelo que foi desenvolvido considerando o conceito de ensino como profissão, envolvendo delimitação de campo de conhecimento que pode ser sistematizado e compartilhado com outros, ou seja, os profissionais do ensino necessitam de um corpo de conhecimento profissional codificado e codificável que os guie em suas decisões quanto ao conteúdo e à forma de tratá-lo em seus cursos e que abranja conhecimento pedagógico e conhecimento da matéria. Em Mizukami (2004), encontramos o quadro a seguir:

Quadro 3 – Recorte do quadro das categorias do conhecimento base para o ensino e questões de facilitação da compreensão

Conhecimento pedagógico do conteúdo	Conhecimento específico do professor que, na ação pedagógica, integra matéria e didática para tornar o conteúdo compreensível ao estudante, mobilizando as demais categorias do conhecimento base para o ensino de forma sinérgica. Portanto, assume um papel de grande relevância no conhecimento base e refere-se a uma construção pessoal do professor que, ao entrelaçar todas as suas vivências e combinar os conhecimentos, estrutura uma concepção particular e aprofundada sobre o assunto, visando ao seu ensino.	O que, como, quando, onde e por quê?
-------------------------------------	--	--------------------------------------

Fonte: Adaptado de Schulman (1987).

Por pesquisar a formação docente, acredito que essas perspectivas de Shulman (1987) podem ser viabilizadas na formação de professores, nos espaços da Prática como Componente Curricular.

Retomo outro fator relevante que busco com a pesquisa: a necessária ruptura com o modelo historicamente denominado “3+1” (SAVIANI, 2009), para que as

licenciaturas não sejam apenas um complemento ao bacharelado, por isso a importância do conhecimento pedagógico do conteúdo (SHULMAN, 1987).

Considero que o conhecimento pedagógico do conteúdo dos professores responsáveis pela formação inicial dos futuros docentes seja a base para que ocorra a PCC nas licenciaturas, pois, segundo Gatti (2018), as disciplinas de álgebra precisam abordar práticas de ensino de álgebra.

Entretanto, se as licenciaturas tiverem, em seus PPCs, disciplinas de horas de PCC previamente estabelecidas, como está proposto no PPC do CLMN da UFPel de 2017, analisado nessa pesquisa, com disciplinas direcionadas como horas de PCC, vai de encontro ao conceito de Gatti (2018). A autora defende que as variadas disciplinas de licenciatura devem ter uma parte voltada à Prática como Componente Curricular (PCC).

Na sequência, no capítulo seis, apresentarei as metodologias utilizadas para esta pesquisa.

6 METODOLOGIA

A leitura do texto de Severino (2016) sobre metodologia de trabalhos científicos me permitiu perceber que a metodologia é caracterizada pela aplicação de técnicas orientadas por um método, com base em fundamentos epistemológicos. Por isso que, em um trabalho científico, o capítulo da metodologia é relevante.

Outro autor que busquei para este texto foi Richardson (2017, p. 16, grifos do autor), que, em seu livro sobre pesquisa social, indica que alguns textos “confundem método com metodologia. “Método” vem do grego *méthodos* (*meta* = além de, após de + *ódos* = caminho)”. Seguem palavras do autor:

[...] seguindo a sua origem, **método** é o caminho ou a maneira para chegar a determinado fim ou objetivo, distinguindo-se, assim, do conceito de **metodologia**, que deriva do grego *méthodos* (caminho para chegar a um objetivo) + *logos* (conhecimento). Assim, a metodologia são os procedimentos e regras utilizados por determinado método. Por exemplo, o método científico é o caminho da ciência para chegar a um objetivo. A **metodologia** são as regras estabelecidas para o método científico, por exemplo: a necessidade de observar, a necessidade de formular hipóteses, a elaboração de instrumentos etc. (RICHARDSON, 2017, p. 16, grifos do autor).

Com essa perspectiva, para desenvolver esta pesquisa, adotou-se uma abordagem qualitativa sobre o Curso de Licenciatura em Matemática Noturno da UFPel (CLMN), cujas fontes de dados são os documentos legais – PPC do CLMN/2017 (UFPEL, 2017) e a Resolução n. 2 (MEC, 2015b) –, e uma entrevista com os egressos do curso.

6.1 PROBLEMÁTICA DE PESQUISA

A problemática de pesquisa, pela qual desenvolveu-se o estudo foi: Como os professores egressos do Curso de Licenciatura em Matemática Noturno (CLMN), percebem as disciplinas de Prática como Componente Curricular e de Estágio Curricular Supervisionado?

6.1.1 Objetivo geral

O objetivo geral da pesquisa é identificar a importância das disciplinas de PCC para a realização do Estágio Curricular Supervisionado enquanto graduandos do CLMN.

6.1.2 Objetivos específicos

Os objetivos específicos que orientaram esta pesquisa foram:

- Identificar a importância das disciplinas de PCC e ECS para os professores egressos do CLMN que atuam na Educação Básica.
- Compreender as manifestações dos egressos do CLMN sobre a PCC e o ECS a partir da análise e das relações entre os documentos legais: PPC do CLMN/2017 (UFPEL, 2017) e a Resolução n. 2 (MEC, 2015b).

6.2. COLETA DE DADOS

6.2.1 Análise de Conteúdo

Para a análise de conteúdo, os documentos selecionados foram o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática Noturno da UFPel de 2017 (UFPEL, 2017) e a Resolução n. 2, de 1º de julho de 2015 (MEC, 2015b). O primeiro por expressar os fundamentos conceituais, metodológicos e avaliativos de cada disciplina/componente curricular ou área do conhecimento, elencados na matriz curricular, assim como os conteúdos de ensino considerados como imprescindíveis à formação e emancipação dos estudantes; e o segundo por ser a resolução que está em vigência para a formação docente e por definir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

[...] o documento não é inócuo. É, antes de mais nada, o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que produziu, mas também épocas sucessivas durante as quais continuo a

viver, talvez esquecido, durante as quais continuo a ser manipulado, ainda que pelo silêncio. O documento é o que fica, que dura, é o testemunho, o ensinamento (para evocar a etimologia) que ele traz deve ser, em primeiro lugar, analisado, desmistificando-lhe o seu significado aparente. O documento é monumento. Resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro – voluntária e involuntariamente – determinada imagem de si próprias (LE GOFF, 1990, p. 548).

Bardin (1977, p. 45) conceitua a análise documental como “uma operação ou conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar, num estado ulterior, a sua consulta de referência”. Além disso, a autora conclui que a análise documental é uma etapa do trabalho de documentação ou da constituição de um banco de dados.

Segundo Bardin (1977), para usar a análise de conteúdo, é necessário realizar os seguintes procedimentos: pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados obtidos e interpretação.

Para a autora, a pré-análise é necessária para organizar o material, para isso, ela possui as seguintes etapas ordenadas:

- **Leitura flutuante:** acessar os documentos e conhecer o seu texto;
- **Escolha dos documentos:** após ter definido o tipo de documento, como mencionado anteriormente, é necessário elaborar um *corpus* (conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos). A escolha dos documentos pode ocorrer a partir das regras de exaustividade, da representatividade, de homogeneidade e de pertinência;
- **Formulação das hipóteses e dos objetivos:** para a autora, a hipótese é uma asserção cuja validade pretende-se comprovar. O objetivo:

[...] é a finalidade geral a que nos propomos (ou que é fornecida por uma instância exterior), o quadro teórico e/ou pragmático no qual os resultados obtidos serão utilizados (BARDIN, 1977, p. 98);

- **Referenciação dos índices e elaboração dos indicadores:** caso seja necessário analisar o texto por meio de índices (que fornece indícios da mensagem, do conteúdo), eles devem ser selecionados levando em consideração as hipóteses formuladas e organizadas; os indicadores são os elementos que asseguram os índices previamente estabelecidos;
- **Preparação do material:** trata-se da edição do material, se for o caso.

Bardin (1977) ainda enfatiza que os passos da pré-análise não são estruturados, sendo assim, nesta pesquisa, as fases da pré-análise ocorreram na seguinte ordem: escolha dos documentos, constituição do *corpus* e preparação do material; formulação das hipóteses e dos objetivos (simultaneamente); leitura flutuante; regras de recorte de categorização, de codificação e dimensões e direções da análise.

Para a autora, a exploração do material é realizada através da codificação, que “é o processo pelo qual os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exata das características pertinentes do conteúdo” (BARDIN, 1977, p. 103-104).

O tratamento dos resultados obtidos é feito quando, de posse dos resultados, o pesquisador pode fazer inferências e interpretações de acordo com os objetivos estabelecidos, com as seguintes etapas: operações estatísticas, provas de validação (que não foram feitas em virtude dos textos escolhidos), síntese e seleção dos resultados, inferências e interpretação (BARDIN, 1977).

6.2.2 Análise Textual Discursiva (ATD)

Para a segunda parte da análise, foram realizadas entrevistas por meio de questionário com os 16 participantes da pesquisa, que são professores egressos do CLMN, formados no período de 2010 a 2018, e, atualmente, professores nas escolas de Educação Básica da rede pública de ensino. A escolha pelos professores que estão atuando na educação deu-se com base nas palavras de Nóvoa (2021, n.p.), pois a aprendizagem precisa considerar o sentir,

[...] não se pode saber sem sentir e na prática do sentir há também um conhecimento. Se separarmos as dimensões e acharmos que a aprendizagem é sobretudo ou apenas saber, ela pode ser feita na tela de um computador? Pode. Mas fica sempre amputada da outra dimensão.

Primeiramente, seria uma entrevista semiestruturada, realizada presencialmente com os professores, diretamente na escola, mas, devido ao momento pandêmico que vivenciamos, as entrevistas semiestruturadas foram adaptadas para um questionário enviado pela base do Google Docs.

Para analisar as respostas dos professores, utilizei a metodologia da Análise Textual Discursiva (ATD), que é um método de análise de dados e de informações utilizado em pesquisa qualitativa, com a finalidade de produzir novas compreensões sobre um determinado discurso.

A escolha pela ATD emergiu por entender que a compreensão das respostas dos sujeitos dá-se através da interpretação do pesquisador.

Segundo os autores Moraes e Galiazzi (2016), essa modalidade de análise está inserida entre os extremos da análise de conteúdo tradicional e a análise de discurso, tendo como diferença básica o seu caráter hermenêutico. Ainda, escrevem:

O processo de análise textual discursiva é comparado a uma tempestade de luz. Consiste em criar condições de formação dessa tempestade em que, emergindo do meio caótico e desordenado, formam-se “flashes” fugazes de raios de luz sobre os fenômenos investigados, que, por meio de um esforço intenso de comunicação, possibilitam expressar novas compreensões atingidas ao longo da análise. Nesse processo a escrita desempenha duas funções complementares de participação na produção das novas compreensões e de sua comunicação cada vez mais válida e consistente (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 12-13).

Os autores registram que a ATD se compõe de quatro etapas básicas que, necessariamente, não são lineares (MORAES; GALIAZZI, 2016):

- 1) Desmontagem do texto (desconstrução/unitarização);
- 2) Estabelecimento de relações (categorização);
- 3) Captação do novo emergente (metatexto);
- 4) Processo de reorganização (nova compreensão).

Dessa forma, a ATD caracteriza-se a partir de um determinado conjunto de documentos denominado *corpus*” (MORAES; GALIAZZI, 2016), que, no caso do presente trabalho, são as respostas dos questionários criados no Google Docs. Ainda nesta etapa, apresento como os autores orientam a elaboração da ATD.

A prática de unitarização pode ser concretizada em três momentos:

- 1) Fragmentação: uma ou mais leituras; identificação e codificação dos fragmentos (unidade de análise);
- 2) Reescrita de cada unidade: expressão clara dos sentidos e significados;

3) Atribuição de um nome ou título para cada unidade produzida: ideia central da unidade.

Os autores escrevem que há necessidade de “um envolvimento intenso com as informações do *corpus*” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 20). Seguem registrando que se trata do envolvimento, que beira ao esgotamento, com as informações do *corpus* da análise, produzindo uma compreensão aprofundada dos elementos do processo analítico através da desorganização e desconstrução do limite do caos. Em outras palavras, teremos uma nova ordem que se forma às custas da desordem.

E, como forma de aproximação, utilizo as categorias encontradas por meio da análise documental e de alguns princípios da análise de conteúdo do Projeto Pedagógico (PP) do CLMN de 2017 (UFPEL, 2017) e da Resolução n. 2, de 1º de julho de 2015 (MEC, 2015b), e as categorias finais da Análise Textual Discursiva realizadas por meio das respostas dos questionários, para fazer a conclusão deste texto dissertativo.

Na sequência, no capítulo sete, apresentarei a produção dos dados.

7 COLETA DE DADOS

Neste capítulo, com o propósito de responder à questão de pesquisa e aos objetivos propostos, apresentarei a análise documental com alguns princípios da análise de conteúdo, na sequência, a Análise Textual Discursiva e a aproximação entre as categorias emergentes das análises.

7.1 ANÁLISE DE CONTEÚDO

Segundo Bardin (1977, p. 37), a análise de conteúdo “não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento”.

Nesse sentido, apresento a estrutura para o desenvolvimento da análise de conteúdo, segundo os procedimentos de Bardin (1977), que são os seguintes:

- Escolha dos documentos, constituição do *corpus* e preparação do material: Projeto Pedagógico do CLMN de 2017 (UFPEL, 2017) e Resolução n. 2, de 1º de julho de 2015, do CNE (MEC, 2015b);
- Elaboração das hipóteses e dos objetivos, utilizando parte do objetivo específico 2, no que tange às relações entre os documentos legais analisados (MEC, 2015b; UFPEL, 2017).

Sendo assim, os procedimentos foram a identificação e descrição das ementas e carga horária das disciplinas com horas de Prática como Componente Curricular e das disciplinas com horas de Estágio Curricular Supervisionado, no Projeto Pedagógico do CLMN (UFPEL, 2017) vivenciadas ao longo do curso.

Em seguida, comparou-se a carga horária das disciplinas com horas de Estágio Curricular Supervisionado no Projeto Pedagógico do CLMN (UFPEL, 2017) e verificou-se se estão de acordo com o que propõe a Resolução n. 2, de 1º de julho de 2015 (MEC, 2015b).

- **Leitura flutuante:** leitura dos textos contidos nos documentos;
- **Regras de recorte de categorização, de codificação e dimensões de análise:** foram definidas por meio das ementas acerca das disciplinas de

PCC e de Estágio Curricular Supervisionado, mencionadas no PP do CLMN (UFPEL, 2017) e a Resolução n. 2/2015 (MEC, 2015b).

7.1.1 Recorte do Projeto Pedagógico do CLMN /2017

O recorte do PPC foi realizado de acordo com a problemática da pesquisa e seus objetivos. Logo, foram selecionadas as disciplinas, ementas, cargas horárias e os semestres propostos para as disciplinas com horas de PCC e as de ECS, que se encontram nos anexos, assim como o *link* para acessar o documento na íntegra.

7.1.2 Recorte da Resolução n. 2, de 1º de julho de 2015, do CNE

Para o recorte da Resolução n. 2 (MEC, 2015b), a delimitação foi realizada de acordo com a problemática da pesquisa e seus objetivos. Além disso, foi observado o que fala o documento sobre os cursos de formação de professores. O recorte se encontra em anexo, assim como o *link* de acesso ao documento na íntegra.

7.1.3 Exploração do material

Nessa fase, os documentos que formam o *corpus* na análise de conteúdo, segundo Bardin (1977), foram reorganizados em unidades de registro e o contexto da pesquisa. Partindo dessa reorganização, emergiram as categorias da análise documental:

- **Primeira categoria:** os alunos do CLMN têm a oportunidade de serem mediadores na construção do conhecimento;
- **Segunda categoria:** concomitantemente, a relação entre a teoria e a prática – PCC;
- **Terceira categoria:** articulação dos conhecimentos específicos e pedagógicos;
- **Quarta categoria:** horas de estágio obrigatório.

7.1.4 Tratamento dos resultados, inferência e interpretação

Nessa etapa, ocorre a interpretação dos resultados encontrados, após as duas primeiras etapas do processo da análise.

Posteriormente, realizou-se o recorte dos documentos que constituem o *corpus* de análise, e, em seguida, por intermédio da leitura flutuante e da pré-análise, foi possível alcançar a segunda parte do objetivo específico 2 da pesquisa, que era: estabelecer relações com os documentos legais PPC do CLMN/2017 e Resolução n. 2 (MEC, 2015b).

Para este estudo, utilizei apenas alguns princípios da análise de conteúdo, para dar conta do objetivo aqui proposto, apresentarei, na sequência, as quatro categorias emergentes da análise. As três primeiras apresentarei por meio das aproximações com as categorias finais da Análise Textual Discursiva, na sequência, abordarei a quarta categoria: horas de estágio obrigatório. Para esta, elaborei um quadro comparativo entre os documentos que constituem o *corpus* da análise de conteúdo.

7.1.5 Comparativo da carga horária das disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado nos recortes do PPC do CLMN/2017 e a Resolução n. 2/2015

Quadro 4 – Quadro de comparação

PPC DO CLMN/UFPEL (2017) (Referente à carga horária das disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado)	RESOLUÇÃO N. 2/2015 (Referente ao estágio supervisionado)
Trabalho de Campo I/Carga horária: 85h/a Trabalho de Campo II/Carga horária: 85h/a Estágio de Matemática II/Carga horária: 136h/a Estágio de Matemática II/Carga horária: 136 h/a Carga horária total: 442 h/a	400 horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na Educação Básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição. O Estágio Curricular Supervisionado é componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Após a comparação dos documentos legais que compõem o *corpus* gerador das informações do quadro acima, que é referente à quarta categoria emergente da análise de conteúdo, observa-se que a carga horária de Estágio Curricular Supervisionado proposta no PPC do CLMN (UFPEL, 2017) é superior ao que propõe a Resolução n. 2 (MEC, 2015b), então verificamos que ela contempla o que está proposto.

A seguir, apresentarei a Análise Textual Discursiva (ATD) realizada com os participantes desta pesquisa, realizada por meio da interpretação das respostas do questionário proposto aos professores egressos do CLMN/UFPeL.

7.2 ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA: MÉTODO INTERPRETATIVO DAS RESPOSTAS POR MEIO DAS ENTREVISTAS

Inicialmente, para este momento da pesquisa, foram convidados 25 egressos, para participarem da entrevista; a princípio, seria presencial, mas, devido ao momento de pandemia, entrei em contato via telefone e por mensagem, explicando que realizaria a entrevista por meio de um questionário no Google Docs. Os critérios para participação da pesquisa foram: serem egressos do Curso de Licenciatura em Matemática Noturno da UFPeL, desde sua criação, e estarem exercendo a docência na Educação Básica da rede pública de ensino. Dos convidados, obtive as respostas de 16, que atendiam aos critérios estabelecidos.

Para caracterização e visando à preservação da identidade dos participantes envolvidos nesta pesquisa, optei pela classificação em ordem alfabética do alfabeto brasileiro, escolhida aleatoriamente e mantendo o participante com a mesma letra do começo até o fim da entrevista.

7.2.1 Questionário proposto aos 16 egressos do CLMN participantes da pesquisa com as respectivas respostas

Apresenta-se, nos quadros a seguir, o questionário com as respectivas respostas dos participantes da pesquisa, juntamente com a primeira etapa da ATD, que é a unidade de significado.

Quadro 5 – Questão 1

Questão 1: Como você conceituaria/abordaria a relevância das disciplinas de PCC voltadas para a prática do Estágio Curricular Supervisionado?
<i>Necessárias para um bom embasamento (PROFESSOR A).</i>
<i>Essas disciplinas proporcionam um suporte teórico importante, que ajudam a entender situações encontradas dentro da sala de aula (PROFESSOR B).</i>
<i>Penso que foram extremamente importantes. Me lembro em especial das disciplinas de Instrumentação para o Ensino de Matemática (I e II), na qual retomamos os objetos de conhecimento do Ensino Fundamental e Médio e também apresentamos aulas para nossos colegas para que eles avaliassem desde o formato de aula, o conteúdo apresentado, a didática, os gestos e cacoetes, etc. (PROFESSOR C).</i>
<i>Essas disciplinas são imprescindíveis para a formação profissional. É ali que se pode ter dimensão, por exemplo, o que é ser professor na escola (PROFESSOR D).</i>
<i>De extrema importância, pois essas disciplinas contribuem para a teoria e para trabalhar práticas e metodologias para desenvolver em sala de aula (PROFESSOR E).</i>
<i>Muitos professores, e me incluo nesse grupo, viram a importância dos registros e planos de aula abordados nas disciplinas de práticas de estágio, principalmente neste momento de pandemia. Manter esses registros nos norteia para a sequência de estudos que teremos a seguir, visto que não temos contato com os alunos para perceber, durante a aula, quais são as dificuldades que enfrentam, tanto nos conteúdos, quanto em casa ou no trabalho. Destaco os registros e planos pois, em uma das escolas, tive que ajudar colegas que nunca tinham realizado um planejamento tão detalhado como o que nos está sendo exigido nesse momento (PROFESSOR F).</i>
<i>A disciplina de estágio curricular e trabalho de campo são muito importantes, pensando nos alunos que não tiveram a oportunidade de participar de programas de iniciação à docência. Este será o primeiro contato com a realidade da futura profissão. Esse contato prévio com a escola é primordial pois muitas vezes ficamos sabendo por noticiários de realidades escolares que parecem muito distantes, porém são muito comuns esses desafios e não os vemos na academia. Eu diria que estas disciplinas te fazem pensar e começar a refletir sobre o ser professor (PROFESSOR G).</i>
<i>As disciplinas voltadas à prática do estágio curricular são de extrema importância pois nelas tu começa a tomar consciência da responsabilidade que a docência traz consigo (PROFESSOR H).</i>
<i>As disciplinas de estágio supervisionado são a primeira porta que o aluno de graduação possui para obter o conhecimento sobre como a escola funciona, a função da equipe diretiva e a realidade em sala de aula. Em um primeiro momento observamos, fazemos um planejamento que iremos utilizar na prática e elaborar um relatório dessa prática (PROFESSOR I).</i>

Foram fundamentais para a minha organização e estruturação em sala de aula. Trazendo a teoria, para que estivéssemos preparados para a prática (PROFESSOR J).

Recordo-me que quando cursei as disciplinas voltadas ao estágio curricular, questionava sobre tal importância. Foram realizados estudos e leituras de textos de autores renomados da educação e o projeto para o estágio. Ao chegar na sala de aula, não conseguia associar tais conteúdos vistos com a minha realidade. Acredito que o curso de Matemática da UFPel, por se tratar de uma licenciatura, deveria dar ênfase nas disciplinas de ensino, uma vez que o objetivo é formar educadores para lecionar nas instituições e essas disciplinas são de extrema importância para a formação docente (PROFESSOR K).

Acredito que todas as disciplinas foram fundamentais para o aprendizado e uma aproximação com as questões da sala de aula. Sabemos que a prática do dia a dia é bastante diferente do que aprendemos na faculdade, então as disciplinas que têm relação com o estágio curricular são muito importantes (PROFESSOR L).

Foram muito importantes para minha formação, aprendi como me posicionar em frente a uma turma, aprendi a planejar aulas, a olhar diferente para cada aluno. As disciplinas e os professores nos mostraram nos estágios que precisávamos olhar com paciência para o aluno, mostrar caminhos diferentes daqueles que a gente aprendeu. Eu acredito que junto com o PIBID, projeto de iniciação à docência, os estágios foram uma base ótima para minha formação, ainda sigo exemplos e falas das professoras nas minhas aulas (PROFESSOR M).

De extrema importância para a formação (PROFESSOR N).

As disciplinas de Estágio, bem como Instrumentação e Trabalho de Campo são fundamentais para a formação do professor, pois representam o primeiro contato do graduando com seu futuro campo de atuação. Na minha graduação essas disciplinas foram bem trabalhadas e muito importantes (PROFESSOR O).

Poderia ser bem mais abordada (PROFESSOR P).

Unidade de significado: Disciplinas que são voltadas para prática do estágio são a base da docência, suporte teórico, rotina escolar, importância, primeiro contato com a escola, realidade docente, aumento de carga horária, falta de associação da teoria com prática, entrosamento e trocas de experiências.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Quadro 6 – Questão 2

Questão 2: Hoje você já está atuando como professor(a) em escolas públicas ou privadas, que avaliação você faria da formação recebida, relativa à formação específica e à formação para a docência?

Deveria ter sido mais relevante na graduação (PROFESSOR A).

Quanto à formação específica percebo que o conhecimento adquirido ajuda na hora de desenvolver conteúdos com os alunos, porém algumas disciplinas foram irrelevantes para esse processo. Quanto à parte da docência, avalio que aprendi muito mais na prática diária do que durante o curso (PROFESSOR B).

Penso que na época a formação do curso de licenciatura em Matemática era bastante voltada para os aspectos relativos à Matemática do nível superior e pouco para a Educação Básica. Também sempre me pareceu que existiam dois mundos dentro do curso: um do Instituto de Física e Matemática e outro da Faculdade de Educação, os quais me pareciam que não se conversavam. Confesso que na época as disciplinas da Faculdade de Educação pouco faziam sentido pra mim: me pareciam muito teóricas e distantes da realidade escolar. Hoje em dia, após 10 anos de sala de aula e cursando doutorado na área de Ensino, percebo a importância de cada uma delas na constituição do "ser professor". Desde Fundamentos Sócio-histórico-filosóficos da Educação (bases que estruturam nossa realidade), passando por EBOPP (legislação – políticas públicas), depois por Fundamentos Psicológicos da Educação (entender a realidade do estudante, traços afetivos/sociais) e assim por diante (PROFESSOR C).

Atuo na rede pública. Quanto ao conteúdo, saímos bem preparados. Claro que é difícil ter o jogo de cintura com as mais diversas realidades, isso aprende-se na prática (PROFESSOR D).

Atuo na rede pública de ensino de Pelotas, vejo que as disciplinas específicas do curso pouco são utilizadas no dia a dia escolar. Disciplinas da área de Matemática pura e aplicada, pouco consegue se trabalhar em sala de aula. Já as disciplinas de ensino são extremamente fundamentais para ter embasamento e colocar na prática o que é aprendido na formação (PROFESSOR E).

Quanto à formação específica, na área da Matemática, confesso que muito pouco usei de conteúdo para repassar aos meus alunos, visto que trabalho nas séries finais do Ensino Fundamental. Creio que o que mais levo em conta para ensiná-los, vem das dificuldades e desafios que tive que enfrentar enquanto estudante. Em relação à formação para a docência, destaco a participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), no qual trabalhei durante minha formação, ora na área de ciências (Matemática, Física, Biologia e Química), ora nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Participando do PIBID é que nos ensinam a pesquisar e realizar grupos de estudo para discutir questões relativas a conteúdos e habilidades exigidas para os anos finais do Ensino Fundamental. Nessas pesquisas é que aprendemos como introduzir muitos dos conceitos abstratos em sala de aula, seja por material concreto ou como atividades lúdicas (PROFESSOR F).

Bem, hoje atuo na rede pública com turmas de 7 a 9 anos. Da formação específica voltada aos cálculos e a álgebra não utilizo quase nada em sala de aula, só uso mesmo como base para, por exemplo, quando ensinar equações, justificar o que opero dos dois lados da igualdade, ou seja, tento mostrar o motivo de tais procedimentos e sua utilidade. Já das disciplinas voltadas para docência utilizo mais, os trabalhos que realizamos nos LEMA busco sempre que possível aplicar em sala de aula, a base teórica que recebemos nas disciplinas da área da educação como Iniciação à Pesquisa no Ensino de Matemática (IPEM) e até mesmo Tecnologias Avançadas no Ensino da Matemática (TAEM) nos mostram que existe sim uma Matemática que não se resume em cálculos de listas intermináveis, que posso agregar tecnologias as minhas práticas e que são inúmeros os estudos que mostram o seu benefício (PROFESSOR G).

Analizando, acredito que exista má-formação, muita coisa que é a base para docência fica sem ser trabalhada, e, ao entrar na sala de aula, muita coisa é território novo, muita coisa tu vais descobrir na prática, mas com certeza a base da formação inicial te dá um suporte para desbravar esses novos desafios de prática em sala de que aula, por isso é necessária maior atenção. Em uma sala de aula temos muitas maneiras de pensar diferente, obviamente vou usar o meu conhecimento da formação inicial, porém é necessário saber usar esse em sala e para isso é necessário saber transformar esse conhecimento e acredito que isso acontece na prática utilizando os conhecimentos da formação (PROFESSOR H).

Sim, estou atuando na rede pública estadual como professora contratada desde maio de 2018. Tive uma boa formação na graduação, o que me ajudou inicialmente. Mas nossa formação tem que continuar, a educação deve ser contínua e de preferência constante, para que sempre possamos estar atualizados nos contextos atuais da escola. Como professora contratada, já tive que dar aula de Artes, Projeto de Vida e Física, que vai além da nossa graduação (PROFESSOR I).

A formação específica é realmente insuficiente, pois os conteúdos que trabalhamos são de Ensino Fundamental e Médio. Mas na faculdade estudamos só uma Matemática mais pura e aplicada, utilizando a Matemática do Ensino Fundamental e Médio, apenas o que já tínhamos como alunos vindo da escola (PROFESSOR J).

Essa reflexão faço sempre. Muitas vezes eu entro em sala de aula e já preciso lidar com situações que vão muito além da minha formação. Para essa avaliação, vou subdividir em dois grupos: o grupo das disciplinas de Cálculo e o grupo das disciplinas de Educação. O primeiro grupo, pouco utilizo meus conhecimentos para minha prática, tendo em vista que muitas vezes, na época da graduação, fazíamos infinitas listas de exercícios e elas nunca foram questionadas. O método de avaliação era sempre o mesmo, a famosa PROVA, que, a meu ver, não valia absolutamente nada. Hoje, se eu preciso lecionar determinado conteúdo, eu procuro me familiarizar por diversos meios de comunicação, fazer meus questionamentos, contextualizá-lo e depois aplicar em sala de aula. Neste caso, pouco utilizo meus conhecimentos adquiridos na graduação. Já no grupo dois, das disciplinas de Educação, eu recordo-me até os dias de hoje sobre os ensinamentos adquiridos, pois as aulas eram mais dinâmicas, havia seminários de discussões para a construção coletiva do conhecimento. Não havia nada pronto, os saberes eram construídos de forma conjunta, discutidos e debatidos (PROFESSOR K).

Sou professora na rede municipal de Pelotas, acho que as disciplinas me deram sim uma base e uma pequena experiência do que poderia ser a vivência de um professor. Mas nesses quase três anos de sala de aula em uma escola pública da periferia, vivi muitas situações as quais nunca foram comentadas durante a faculdade, então acho que ainda tem detalhes que poderiam ser levados à vivência dos estudantes da licenciatura (PROFESSOR L).

Sim, atuo na rede municipal de Pelotas. Atualmente sou professora dos sétimos anos, mas já dei aula para todas as turmas. Eu percebi que muitas das disciplinas mais teóricas que achávamos que nunca iríamos usar com as crianças e adolescentes me deram uma base sobre o conteúdo que eu não tinha. Vou dar exemplos da álgebra, quando estudamos na graduação as três disciplinas mais temidas de álgebra julgamos não ter como utilizá-las em sala de aula, mas é um equívoco gigantesco. Podemos não mostrar para os alunos da mesma forma, com demonstrações e tudo mais, mas é um conhecimento que o professor deve ter, para conseguir ajudar e mostrar para seu aluno da melhor forma possível. Outro exemplo que me vem muito claro é dos planos de aula que fazíamos nas disciplinas anteriores aos estágios, julgamos que nunca iríamos usar, hoje no período de pandemia é o que mais fazemos, porque, para nossos supervisores saberem o que estamos trabalhando, precisamos de um plano completo. Então, com os exemplos e com as minhas falas, digo que a universidade me auxiliou sim na prática como professora, obviamente não conseguimos ver tudo em cinco anos, mas acredito que nenhuma graduação consiga e acredito que um nível superior devemos procurar por nós mesmos, ainda mais professores que são eternos pesquisadores e alunos (PROFESSOR M).

No estágio tive uma ótima experiência, mas senti falta do contato com a sala de aula antes, talvez no início do curso já deveríamos ter acesso a algumas experiências com os alunos. Sinto falta da minha prática de como lidar com conflitos, por exemplo, ou de como abordar temas transversais (PROFESSOR N).

Eu considero que tive uma boa formação. Em relação às disciplinas específicas, foi muito difícil, muitas horas de estudo e dedicação, pois aprendemos muito além do que vamos ensinar. Em relação às disciplinas para a docência, estudei vários autores teóricos e várias metodologias de ensino. Penso que poderia haver uma ligação maior entre a teoria e a prática dentro do curso. Eu tive essa prática, pois fui bolsista do PIBID de 2008 a 2011 (PROFESSOR O).

Muito boa, porém ainda é pouco para que exista a ligação entre teoria e prática, nas disciplinas da docência é pouco mais próximo, mas durante o curso percebi a distância da profissão docente (PROFESSOR P).

Unidade de significado: Disciplinas específicas pouco utilizadas na escola, parte pedagógica precária para Educação Básica, repetição de exercícios sem finalidade para prática docente, faltam temáticas para enfrentar desafios na sala de aula, precisam de extensão para praticar a docência.

Quadro 7 – Questão 3

Questão 3: Você considera que exista um distanciamento entre o que é trabalhado na formação e o que precisa ser trabalhado na escola? Por quê?

Sim, as abordagens de conteúdos deveriam ser voltadas também para a docência no Ensino Fundamental e Ensino Médio (PROFESSOR A).

Sim. Porque cada vez menos se tem trabalhado com conteúdo específico. Sinto falta de ter trabalhado no curso questões mais humanas, voltadas para o desenvolvimento geral do estudante (PROFESSOR B).

Em verdade, penso que uma formação é sempre um start inicial. Cada turma é diferente e o que funciona para uma pode não funcionar para a outra. Com a experiência, começamos a melhorar nossos planejamentos e atividades. Claro que muitas vezes a formação é muito inicial e poderia ser mais aprofundada. Poderia ser também uma formação continuada ou em serviço, pois assim se vê na prática aquilo que se estuda. Sou muito fã da formação em serviço, no sentido de escutar os anseios dos profissionais que estão em classe (PROFESSOR C).

Claro que existe, mas esse fato não prejudica nossa atuação na escola. Acabamos aprendendo além do conteúdo da escola, até porque para seguir estudando além da graduação será necessária essa bagagem de nível superior (PROFESSOR D).

Por vezes sim, mesmo essas disciplinas de ensino buscando fornecer aparatos para os futuros professores, muitos docentes universitários nunca colocaram os pés numa escola como professor, não sabem como é o dia a dia e as dificuldades enfrentadas. Acredito que a aproximação universidade escola, através de projetos como PIBID e Residência Pedagógica, contribua para diminuir isso (PROFESSOR E).

Sim, acredito nesse distanciamento. Creio que nem sempre é valorizado pela maioria dos alunos de graduação, a pesquisa em ensino, muitas vezes negligenciada aos que valorizam o volume de conteúdo ao aprendizado e as questões didáticas. Na minha opinião, seria interessante que os alunos de graduação atuassem desde os semestres iniciais em projetos em sala de aula nas escolas, como a introdução de conteúdo. Aí sim, poderiam perceber que não basta copiar o conteúdo no quadro e solicitar que os estudantes copiem e façam uma lista de exercícios. Precisa-se de muito afeto e estratégias que façam com que os estudantes participem e compreendam o que está sendo ofertado a eles (PROFESSOR F).

Gigante o distanciamento, tive uma formação bem densa de cálculos e álgebra, e as cadeiras que a meu ver mais te mostram o que vai utilizar para tornar uma aula mais dinâmica têm pouca carga horária dentro do fluxograma do curso (PROFESSOR G).

Sim, pois como já disse anteriormente há muitas coisas que necessitamos da prática para analisar e poder transformar o conhecimento teórico em prática, quando me refiro à prática, me refiro à prática além do estágio obrigatório, me refiro à prática do dia a dia mesmo, o que talvez falte um pouco nos cursos de licenciatura, maiores tempos de práticas ao longo da licenciatura (PROFESSOR H).

Quanto à parte de conteúdo não vejo um distanciamento. Mas acredito que na parte de fazer uma ementa de disciplina; um planejamento de ensino: mensal, trimestral ou semestral; como ajudar no planejamento de matriz de referência; a escolher o livro didático mais adequado. Nesse aspecto a nossa formação de professores é falha (PROFESSOR I).

Com certeza absoluta que sim. Na área específica é completamente fora da realidade o que temos que “aprender” e “saber” para ser considerado “professor de Matemática” (PROFESSOR J).

Sim, principalmente quando se trata das disciplinas de cálculos que durante a graduação são abordadas de forma mecânica, pouco discutidas e contextualizadas. Na minha época, recordo-me que as listas de exercícios eram as mesmas há anos. Os professores pouco as atualizam. Tanto é que muitas vezes as listas já haviam sido resolvidas por outros estudantes que estavam cursando disciplinas mais a frente e conseguimos fazer a troca dos materiais. Percebemos que nada era alterado de um semestre para o outro. Na universidade pouco foi discutido sobre a construção do livro didático, ferramenta presente na Educação Básica onde o professor recebe para lecionar suas aulas. Diários de classe, diferentes formas de avaliações, abordagem sobre a importância do conselho de classe em uma escola, pouco foi discutido durante as disciplinas da minha formação na universidade (PROFESSOR K).

Acredito que sim, na faculdade aprendemos de um modelo, e pouco utilizamos dessa forma na sala de aula. Os professores poderiam comentar um pouco sobre como seria essa realidade na Educação Básica. Na minha opinião existe sim um distanciamento entre aquilo que aprendemos na faculdade, pois quando vamos aplicar na Educação Básica, não funciona da mesma forma (PROFESSOR L).

Algumas disciplinas sim, algumas talvez eu nunca utilize para trabalhar em sala de aula, porque os conteúdos são mais a nível de pesquisa em Matemática ou nível superior. Porém não é todo o currículo assim, eu tive ótimas disciplinas que me auxiliam até hoje. O que eu sentia muita falta enquanto estudante da graduação era de disciplinas mais práticas, de contato com a escola, de viver o ambiente dos professores em sala de aula, de conhecer mais (PROFESSOR M).

Sim. Pois precisamos saber lidar com a parte humana, saber conduzir a aula da melhor maneira, resolver conflitos, saber se posicionar em certos assuntos considerados tabu, e na graduação apenas aprendemos o conteúdo, que também tem sua importância, mas não deve ser o único aprendizado da graduação (PROFESSOR N).

Sim, como coloquei na resposta anterior, aprendemos tudo muito mais aprofundado do que vamos trabalhar na escola e, por vezes, o que realmente vamos ensinar é tratado como trivial e vamos para escola com o conhecimento que já tínhamos do Ensino Médio. Por isso, penso que deveriam ter mais horas de prática no curso e acredito que os próprios professores das disciplinas específicas não têm conhecimento da realidade escolar, talvez se eles tivessem, pensariam os cálculos, álgebras e geometrias mais próximas da escola (PROFESSOR O).

Sim, somente com residência escolar nós resolveríamos, porque falta muita formação pedagógica no dia a dia do ensino (PROFESSOR P).

Unidade de significado: A prioridade das disciplinas não é para a docência, a didática pedagógica não é trabalhada nas disciplinas específicas, falta de abordagem escolar, distanciamento do que se aprende e como se deve ensinar na sala de aula, falta de entrosamento entre o Ensino Superior e a educação na prática da docência.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Quadro 8 – Questão 4

Questão 4: De que forma você pensa a interlocução entre a teoria e a prática docente? Entre Educação Básica e Ensino Superior? Escola da Educação Básica e universidade?

A interlocução entre teoria e prática docente é muito insuficiente. Entre Educação Básica e Superior precisa de alguns ajustes e entre escola e universidade ainda precisa ter mais sincronização (PROFESSOR A).

Acredito que os currículos dos cursos superiores deveriam ser revistos com frequência, dando menos relevância ao rigor, aos conteúdos fechados e oferecendo mais oportunidades de inserção na escola (PROFESSOR B).

Penso que a teoria é extremamente importante, pois ela é guia para a prática. Penso na verdade nas duas (teoria e prática) como um ciclo, pois após o término da prática, é ela que vai nos fazer repensar o pensamento teórico para efetuar a próxima prática. Relativo à Educação Básica e Ensino Superior, penso na importância de centralizar a formação do professor (e aqui esse pensamento se baseia nas palavras de uma palestra sobre formação de professores da professora Bernadete Gatti). A fragmentação entre duas instituições (IFM e FaE) e o pensar não coletivo talvez sejam os que mais prejudicam a formação profissional do professor de Matemática. Quanto à escola da Educação Básica e Ensino Superior, pelo menos na minha época não via uma grande aproximação da universidade com as escolas (Ed. Básica), o que julgo extremamente importante. Desde a aproximação por meio das disciplinas de estágio, como também por meio de programas como o PIBID e através de projetos de extensão para a comunidade. Aposto muito na força da extensão como elemento propulsor dessa aproximação (PROFESSOR C).

São mundos bem distintos e essa interpelação se daria através de projetos da universidade na escola, como o PIBID. Essa comunicação deveria ser mais intensa com projetos semestrais (PROFESSOR D).

Busco organizar a teoria para aplicá-la, ou seja, nos planos de aula tento fazer essa interlocução (PROFESSOR E).

Existe um distanciamento muito grande entre a teoria, em que determinadas experiências semelhantes são relatadas por pesquisadores e a prática docente em si. A teoria deixa a escola como um todo e a sala de aula como dois protagonistas no processo educacional. Muitas vezes, determinados locais físicos, dentro das escolas, ficam à margem dos relatos. Sala dos professores, sala de coordenação, secretaria, refeitório, biblioteca, banheiros, salas de apoio, sala de informática, sala de recursos também fazem parte do processo educacional e que muitas vezes somente aparecem quando o trabalho é específico sobre eles (PROFESSOR F).

Ainda existem barreiras e um distanciamento entre as realidades. Nem tudo que é produzido dentro da universidade chega na escola (PROFESSOR G).

Acredito que a relação teoria e prática são de extrema importância para o desenvolvimento de um profissional comprometido com a educação. Eu tive a oportunidade de participar do PIBID, onde tive a oportunidade de estar frequentemente inserida na realidade da escola ao longo do meu curso e isso foi muito importante para o desenvolvimento da relação teoria prática (PROFESSOR H).

Eu acredito que o professor que for ministrar qualquer cadeira na área da Educação deva ter passado por uma experiência em escola básica para melhor instruir/qualificar o acadêmico em formação. Para as interlocuições entre escola básica e universidade serem coerentes, o professor formador deve ser compreensivo entre as abordagens de pesquisa que o acadêmico deseja realizar. Impor que o acadêmico estude metodologias que não são utilizadas na Educação Básica torna o estudo ineficiente e desnecessário. Devemos conhecer todas as metodologias existentes sim, mas devemos estudar a metodologia que é realmente aplicada na Educação Básica, para que nossa formação não se torne pobre e ineficaz. Lembrando que deve ser na universidade a nossa preparação para aplicarmos na escola pública (PROFESSOR I).

Entendo que uma depende da outra, deveria existir uma troca entre as duas para que fosse saudável e proveitoso para as duas partes (PROFESSOR J).

Defendo a ideia de que não existe nenhuma receita pronta para se dar aula. Não existe um conteúdo que deve ser ensinado de uma única forma, é abordado de uma maneira única. No entanto, para esse conhecimento é necessário adquirir uma sustentação teórica para que saibamos como conduzir uma prática docente e fazer com que aquele conhecimento que estamos levando e construindo com os alunos seja significativo. Penso que teoria e prática estão diretamente relacionadas (PROFESSOR K).

Deveria existir uma interlocução maior, acho que a melhor ferramenta são os projetos, pois proporciona aos licenciandos vivenciarem a realidade escolar (PROFESSOR L).

A teoria e a prática ainda estão bem distantes dentro do curso, vejo um distanciamento das disciplinas teóricas com as práticas e ainda com a prática em sala de aula. Falta além dos conteúdos um link mostrando como eu utilizaria determinado conteúdo na minha prática. Acredito que a Educação Superior ainda não tenha percebido que prepara professores para Educação Básica, por exemplo, algumas disciplinas são muito voltadas para a pesquisa em Matemática ou para Ensino Superior, mas depois de formada percebi que muito do que aprendi nas disciplinas são úteis para que eu formule uma forma melhor de explicar para meus alunos, mas eu tive que perceber sozinha, enquanto professora, acho que falta esse momento dentro da graduação, essa ligação do conteúdo com o como ensinar na Educação Básica (PROFESSOR M).

Deveríamos ter contato com as escolas e com os alunos já no início da graduação, ter mais práticas, assim passaríamos por algumas situações que o professor orientador da faculdade e o professor da Educação Básica nos auxiliaria. As universidades deveriam ter mais parcerias com as escolas, pois são os professores de Educação Básica que estão todo dia nessa prática, eles sabem o que funciona e o que dá certo na sala de aula. Assim tendo uma troca bem mais efetiva com os professores e os futuros professores (PROFESSOR N).

Acredito que para diminuir essa discrepância entre universidade e escola, seria interessante que o professor universitário tivesse mais contato com a escola, muitas vezes os professores nunca deram aula na escola, pelo menos não na pública. A meu ver, o PIBID e o Docência Compartilhada são programas que respondem a essa pergunta, pois os bolsistas começam a planejar e executar atividades na escola, mesmo antes do estágio, com isso eles conseguem levar para a universidade as dúvidas que tiveram em campo. E também levam para a escola o que há de mais "novo" na universidade, ideias, metodologias, materiais. Penso que os cursos poderiam investir mais em disciplinas ou estágios, que tivessem uma metodologia semelhante à desses programas. Com professores orientadores/supervisores tanto da escola quanto da universidade. Todos ganham nesse processo (PROFESSOR O).

A teoria e a prática deveriam andar juntas. Porém isso ainda está muito distante. Educação Básica fraca, Ensino Superior exigente (PROFESSOR P).

Unidade de significado: Linguagem distinta entre o Ensino Superior e a Educação Básica, distanciamento entre a teoria e a prática, o que é produzido na universidade não é coerente com a prática na sala de aula, teoria e prática devem fazer um ciclo para formação docente, centralização do professor (Bernadete Gatti), mais projetos como Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e as Residências Pedagógicas.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Quadro 9 – Questão 5

Questão 5: Que sugestão ou sugestões você deixaria para a licenciatura em Matemática ter uma boa contribuição para o ensino de matemática na região?

Ajustar algumas cadeiras durante o curso para deixar os futuros docentes mais preparados, durante o curso todo trabalhando teoria e prática (PROFESSOR A).

Criar disciplinas que aproximem o graduando da escola. Além dos estágios, oportunizar espaço para desenvolvimento de projetos e acompanhamento do dia a dia dentro da escola. Investir no ensino de tecnologia, apresentar ideias de como usar ferramentas digitais em sala de aula (PROFESSOR B).

Aproximação com as escolas da Educação Básica. Escutar os anseios da equipe de professores da Educação Básica. Fornecer formação continuada com base nas escutas e anseios, não apenas para os professores, mas também para a equipe gestora. Fornecer formação continuada sólida em educação inclusiva, em atendimento educacional especializado em cada uma das áreas da Educação Especial (deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e AH/SD) (PROFESSOR C).

Realização de projetos/oficinas nas escolas, dentro das disciplinas do curso. Atividades o mais diversas possíveis com aproximação nas escolas (PROFESSOR D).

Se aproximando das escolas, é fundamental que o futuro professor conheça o ambiente que irá atuar. Sempre comento, se o médico vai para o hospital para se aperfeiçoar, é imprescindível que o professor vá para escola (PROFESSOR E).

Conhecer as especificidades de TODAS as escolas do município, para que sejam feitas oficinas que atendam o público específico em suas necessidades (PROFESSOR F).

Mais ações que aproximem a universidade da escola, que proporcionem aos estudantes da licenciatura contato com a escola básica. Espaços de discussões na formação desses licenciados que os mostre a realidade escolar, momentos que propiciem o pensar ser professor (PROFESSOR G).

Acredito que uma sugestão interessante seria justamente projeto para aproximar mais a graduação da escola para que o aluno possa ter contato desde sempre com a escola e não somente lá no fim do curso (PROFESSOR H).

Creio que alguns conteúdos devam ser acrescentados ao currículo de um licenciado em licenciatura em Matemática como: Probabilidade e Estatística, Matemática Financeira, PA e PG, Trigonometria, Números Complexos e alfabetização Matemática para os Ensinos Fundamental e Médio (PROFESSOR I).

Focar mais na formação do professor e não na matemática pura e aplicada (PROFESSOR J).

Contextualizar os conteúdos vistos em sala de aula; dar ênfase no ensino de matemática; reforçar a importância das disciplinas de educação, em especial a disciplina de Psicologia da Educação; projetos extraclasse com parceria universidade-escola (sei que já existe o PIBID e o Residência Pedagógica, porém acho pouco para um curso que já existe há quase 30 anos); formação continuada para professores do curso, em especial aos que não possuem licenciatura, a fim de trazer a importância de uma boa didática e ciência que eles estão formando educadores e não matemáticos (PROFESSOR K).

Na minha opinião, acho que o contato com a escola deveria ter desde o primeiro semestre, de alguma forma. Apenas com os estágios isso fica muito no final, projetos ou oficinas poderiam proporcionar essa realidade. Acaba que no início só têm contato os alunos que fazem parte de projeto, isso deveria fazer parte da grade curricular (PROFESSOR L).

Talvez alguma disciplina que fizessem com que os estudantes planejassem projetos para ofertar às escolas, algo semelhante aos projetos de ensino e extensão que já existem, mas que fosse obrigatório na grade curricular. Eu penso assim, pois o PIBID (Programa de Iniciação à Docência) e o LAM (Laboratório de Multilinguagens) me fizeram olhar diferente para a escola, me deram oportunidades de aplicar oficinas diretamente com as crianças ou alunos da pedagogia, e essas aplicações foram muito importantes para o meu ser professora, me mostrou os lados bons e ruins da profissão e me fez adquirir experiência para lidar com os alunos (PROFESSOR M).

Acredito que colocar os alunos da licenciatura nas escolas desde cedo, pois só vivenciando a prática de sala de aula que aprendemos (PROFESSOR N).

Considerando o contexto pandêmico atual, seria interessante que o curso investisse mais em disciplinas que abordam as tecnologias no ensino da Matemática. E desenvolver nas disciplinas de Lema, por exemplo, atividades para serem aplicadas na escola, levar os graduandos a campo. Investir mais na parceria entre escola e universidade (PROFESSOR O).

Deveria ter mais estagiários nas escolas desde o início da formação, interagindo e interligando a escola e a universidade (PROFESSOR P).

Unidade de significado: Estágios desde o início do curso, planejar as ementas com olhar para a formação de professores, projetos de extensão, aproximação da universidade com as escolas de Educação Básica, disciplinas direcionadas ao campo, escolas de Educação Básica participando da formação do docente (aluno inserido no dia a dia escolar) desde o seu ingresso no curso, disciplinas deveriam ser acrescentadas no currículo, contextualização dos conteúdos.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Quadro 10 – Questão 6

Questão 6: Que contribuições a UFPel poderia trazer para a nossa comunidade e que podem repercutir na formação dos professores?
<i>Proporcionar mais estágios durante a formação (PROFESSOR A).</i>
<i>Projetos de monitoria em escolas ou espaços públicos. Eventos que mostrem a Matemática mais na prática (PROFESSOR B).</i>
<i>Cursos de formação continuada aos professores. Cursos de aproximação de estudantes da Educação Básica com estudantes do Ensino Superior (PROFESSOR C).</i>
<i>Oferecer oficinas e cursos como já ocorre na rede colabora para a formação de professores (PROFESSOR D).</i>
<i>Cursos de formação para os professores que estão atuando em sala de aula, muitos estão há anos no magistério e sem nenhuma formação continuada (PROFESSOR E).</i>
<i>Temos recebido ofertas de várias áreas para a formação continuada de professores. Acredito que a UFPel tem feito um trabalho excelente em projetos de extensão (PROFESSOR F).</i>
<i>Criação de ações de extensão onde se pudesse colaborar com a comunidade. Assim como existe o Desafio que presta um ótimo trabalho na preparação para ingresso na universidade. Por que não pensar em mais oportunidades como um preparatório para IF Tiradentes que teriam alunos que estão terminando o fundamental, mas que aproxima bastante o aluno da licenciatura da realidade das dificuldades que esse aluno já carrega? (PROFESSOR G).</i>
<i>Acredito que incentivar e apoiar projetos que visam aproximar as licenciaturas do ambiente escolar (PROFESSOR H).</i>
<i>Acredito que a UFPel poderia fazer cursos online de formação continuada de professores, utilizando a modalidade online ou EAD através dos polos UAB. Dessa forma facilita o acesso de quem mora no interior e muitas vezes fica inviável para participar no modo presencial (PROFESSOR I).</i>
<i>Incentivar a categoria e fazer com que a comunidade também apoie essa categoria que é tão individualizada e criticada por todos (PROFESSOR J).</i>
<i>Trabalhos realizados em projetos com a comunidade em geral; A UFPel pode abordar cursos de formação continuada que visam também a importância do profissional de educação em todas as áreas; Movimentos que fortalecem a defesa da valorização do profissional, bem como remuneração e condições de trabalho (PROFESSOR K).</i>
<i>Investir em mais projetos e atividades que proporcionem esse contato Ensino Superior e Educação Básica (PROFESSOR L).</i>

Acho que a UFPel já vem trazendo aos poucos muitas contribuições, seja em pesquisas, projetos e tudo mais. Porém, pensando na formação de professores especificamente, acredito que precisamos olhar para as formações continuadas, vejo muito nas reuniões da secretaria do município que os professores estão perdidos, são novas metodologias, novos métodos, novos instrumentos de ensino, mas não tem quem nos oriente, quem nos "ensine" sobre eles, as formações são muito básicas, até porque as próprias formadoras estão precisando de ajuda. Acho que a universidade em parceria com escolas municipais, estaduais e privadas para promover formações, seja sobre documento orientador, seja sobre metodologias, métodos, enfim, acredito que seria um bom passo para que a universidade repercutisse mais na Educação Básica (PROFESSOR M).

Criar parcerias com as escolas, trazer os professores da Educação Básica para a universidade, pedir opinião a eles, fazer com que eles, que estão todos os dias na sala de aula, que sabem o que funciona, fazê-los contribuírem para a formação dos futuros professores (PROFESSOR N).

Como coloquei na resposta anterior, investir mais em projetos e/ou oficinas e aplicar nas escolas. Dessa forma, os graduandos terão vivência teórica e prática, contribuindo para a formação docente e os alunos da escola irão aprender com métodos novos, diferenciados. A Escola Jardim de Allah está de portas abertas para parcerias (PROFESSOR O).

Projetos tipo o nosso PIBID serem mais valorizados incentivando os professores que estão há anos longe sem contato com a universidade (PROFESSOR P).

Unidade de significado: Mais estágios, formação continuada, projetos com a comunidade, trazer professores da Educação Básica para universidade, projetos e oficinas, valorização dos professores, ações de extensão com a comunidade.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Quadro 11 – Questão 7

Questão 7: Qual foi o impacto da pandemia nas atividades escolares em suas respectivas instituições?

Para meu entendimento foi nociva no que diz respeito ao interesse de alguns profissionais em tentar tornar as aulas remotas mais atraentes e próximas do que seria no presencial (PROFESSOR A).

O impacto foi imenso. Ocorre uma sobrecarga de trabalho desumana, além de dar conta das dificuldades de cada aluno, o professor ainda precisa aprender a utilizar todas as ferramentas tecnológicas possíveis. Não existe suporte por parte do governo e todo esse contexto gerou um esgotamento total dos docentes (PROFESSOR B).

É um período bastante delicado e com muitos desafios, mas acredito que o Instituto Federal (IFSul) se adaptou bem (na medida do possível) ao momento (PROFESSOR C).

Não é possível mensurar o atraso de conteúdo. Mas temos conseguido trabalhar outros temas que não só Matemática (PROFESSOR D).

Os impactos foram gigantescos, mas acredito que a evasão de alguns estudantes e a barreira formada pelo distanciamento foram as mais prejudiciais, pois consequentemente interferem na aprendizagem dos alunos (PROFESSOR E).

Baixíssima adesão no retorno das atividades, sejam impressas ou on-line. No início da pandemia as atividades eram semanais, após dois meses, os pais solicitaram para a secretaria que se diminuíssem as atividades de Matemática e Português. Ficamos então enviando atividades quinzenais, o que não suporta todo o conteúdo que devemos passar durante o ano (PROFESSOR F).

A pandemia evidenciou ainda mais as desigualdades e as falhas no sistema, que não é novidade, mas que há muito vem sendo disfarçado. O reinventar foi muito preciso, está difícil todos os professores do conservador ao mais tecnológico precisarem ajustar suas práticas à realidade do aluno. A tecnologia nunca foi tão necessária. As discussões que na escola antes eram de que se deveríamos ou não usar os poucos recursos tecnológicos que temos, hoje mudaram para como vamos utilizar (PROFESSOR G).

Impacto total, visto que ninguém estava preparado para enfrentar um ensino a distância. Tivemos que começar o trabalho por nós mesmo, pois em ano de adaptação da BNCC era necessário se adaptar a essa e com o aplicar à distância. Acredito que o ano de 2020 foi um ano em que muitos professores tiveram que se reinventar, tiveram que aprender muito de um território totalmente novo que é o ensino a distância de forma online (PROFESSOR H).

O impacto foi muito grande nas atividades escolares no ano de 2020, trabalhava em três escolas diferentes, com 16 turmas sendo 12 de Artes para receber o referente a 40 horas. No início da pandemia achávamos que ia durar uns 15 dias o fechamento de escola. Conforme as semanas passavam o retorno se tornava menos provável. Nos meses de março e abril trabalhamos com “multiferramentas”. Em maio tivemos um recesso para a Seduc RS avaliar o que seria feito. Em junho, quando retornamos, a evasão escolar era grandíssima e o trabalho teve de ser braçal para buscar esses alunos evadidos. A plataforma “Classroom” (plataforma digital) foi implantada e junto vieram os cursos de formação e os problemas de saúde. E as nossas 5h diárias foram duplicadas, triplicadas e nossa casa se tornou nossa sala de aula. E tivemos que nos adaptar, fazer uma breve reforma na casa, no início tudo que tinha para trabalhar era meu, todo dinheiro empenhado para melhorar minhas aulas foi meu, a luz e internet é paga por mim, tive que comprar um tablet pois meu celular não deu conta. E a internet que o governo do RS disponibiliza de forma gratuita só funciona no meu tablet quando ativo os dados móveis. E o Chromebook recebi em abril de 2021 para trabalhar de forma emprestada (PROFESSOR I).

Creio que o corte de verbas, a falta de apoio dos governantes para que todo o esforço que os professores estão tendo tenha valido a pena (PROFESSOR J).

O ensino público, até os dias de hoje, não conseguiu se adaptar a essa nova realidade devido à falta de recursos nas instituições e principalmente falta de recursos às famílias (PROFESSOR K).

Sou professora em uma escola pública de periferia na rede municipal de Pelotas, que atende inúmeros alunos com vulnerabilidade social. Durante todo o ano de 2020 o único contato que tivemos era postando uma atividade a cada 15 dias em grupos do Facebook das turmas. Contudo, a maioria dos nossos alunos não têm acesso à internet, celular ou computadores, essa maior parcela dos alunos só foi ter contato com o material apenas no final do ano, quando a prefeita permitiu a entrega do material impresso na escola. Nesse ano de 2021 esperávamos que a prefeitura autorizasse o uso da plataforma digital para darmos a aula, contudo a prefeitura até hoje não liberou e seguimos dando aula de forma remota, ou seja, a cada 15 dias os alunos recebem atividade de cada disciplina. Então está sendo muito complicado, mais a falta de investimento da Prefeitura de Pelotas, nós enquanto professores estamos nos esforçando para prepararmos aulas mais interativas e de fácil compreensão aos alunos, que precisam estudar sozinhos em casa (PROFESSOR L).

Foi terrível, professores que estavam acomodados nas suas formas de dar aula ficaram sem rumo, a maioria não sabia utilizar tecnologias e no atual cenário é só por meio de computador, internet, e-mail, apps de reuniões, apps para enviar aulas, planilhas... Fomos obrigados a nos reinventar, a gravar vídeos, a fazer aula com desenhos, a gravar áudio, estamos quase que 24 horas disponíveis para os alunos e pais. É um sentimento de impotência, como se o que estivéssemos fazendo não fosse suficiente. Mas vejo que muitos professores conseguiram se reinventar e está dando certo. Eu, particularmente, fico de mãos atadas, pois faço aula de dúvidas, faço aulas com bastante animação e tentando ser o mais sucinta possível, gravar vídeos explicando os exemplos e exercícios, mas assistem aqueles que têm acesso à internet, aqueles que têm celular, notebook, ou que pegam emprestado, esse sentimento de impotência é o que mais tem marcado nossos encontros entre professores (PROFESSOR M).

Nós tivemos aulas online pela plataforma, através do Meet (sala de bate-papo virtual), em toda a pandemia, não deixamos de dar aula nem um dia, seguimos o cronograma e respeitamos todos os horários de aula. Foi desafiador, mas aprendemos muito com esse novo modelo de ensino (PROFESSOR N).

Acredito que o maior impacto foi a mudança da forma de lecionar. De uma hora para outra fomos privados do nosso espaço de trabalho e trouxemos a escola para dentro de nossas casas. A rotina de casa mudou, praticamente sem privacidade, aumento excessivo da carga horária. Os alunos enviarem trabalhos para correção na madrugada. Problemas emocionais. Dificuldades para planejar e executar as aulas no modelo remoto/online. Dificuldade de acesso à internet por alguns alunos. E ainda, no meu caso, sinto muita falta da energia da escola, parece que todos os meus dias são iguais, como se estivesse presa em 2020. Excesso de trabalho e pouco retorno dos alunos. Falta de motivação, cansaço (PROFESSOR O).

Acho que veremos esse impacto ao longo de muitos anos. Com os alunos longe do professor onde se dá realmente o ensino aprendizado verdadeiro (PROFESSOR P).

Unidade de significado: Momento de se reinventar, sobrecarga de trabalho para o professor, evidência da desigualdade social, adaptação, aprendizado digital, evasão escolar, falta de investimento para a realização das aulas *online*, esforço dos professores, carga horária de trabalho elevada sem aumento de salário.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

A seguir, no Quadro 12, a partir das unidades de significado, apresentarei os elementos aglutinadores da ATD.

Quadro 12 – Referente à Etapa 1 – Processo de análise, indicando a unitarização

Questão	Unidade de significado	Elemento aglutinador
1	Disciplinas que são voltadas para prática do estágio são a base da docência, suporte teórico, rotina escolar, importância, primeiro contato com a escola, realidade docente, aumento de carga horária, falta de associação da teoria com prática, entrosamento e trocas de experiências.	Importantíssimo; disciplinas de estágio; base para formação
		Suporte teórico
		Primeiro contato com a docência
		Realidade escolar e a prática docente
2	Disciplinas específicas pouco utilizadas na escola, parte pedagógica precária para Educação Básica, repetição de exercícios sem finalidade para prática docente, faltam temáticas para enfrentar os desafios na sala de aula, precisam de extensão para praticar a docência.	Adequação dos conteúdos aprendidos na formação
		Disciplinas específicas associadas com a prática
		Falta de formação para Educação Básica
		Falta de conteúdos voltados para a docência

Questão	Unidade de significado	Elemento aglutinador
3	A prioridade das disciplinas não é para a docência, a didática pedagógica não é trabalhada nas disciplinas específicas, falta de abordagem escolar, distanciamento do que se aprende e como se deve ensinar na sala de aula, falta entrosamento entre o Ensino Superior e a educação na prática da docência.	Faltam projetos de extensão para ajudar na formação
		Disciplinas sem conexão entre a teoria e a prática
		Desvalorização das disciplinas de didática
		Abordagem docente deficitária
		Distanciamento entre o processo de ensino e de aprendizagem e a prática escolar
		Distanciamento entre a universidade e as escolas de Educação Básica
4	Linguagem distinta entre o Ensino Superior e a Educação Básica, distanciamento entre a teoria e a prática, o que é produzido na universidade não é coerente com a prática na sala de aula, teoria e prática devem fazer um ciclo para formação docente, centralização do professor (Bernadete Gatti), mais projetos como Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e as Residências Pedagógicas.	Fragmentação na licenciatura
		Faltam estágios
		Centralização do professor (Bernadete Gatti)
		Interlocução de projetos como PIBID e as Residências Pedagógicas
		O ensino presente nos conteúdos aprendidos na universidade

Questão	Unidade de significado	Elemento aglutinador
5	Estágios desde o início do curso, planejar as ementas com olhar para a formação de professores, projetos de extensão, aproximação da universidade com as escolas de Educação Básica, disciplinas direcionadas ao campo, escolas de Educação Básica participando da formação do docente (aluno inserido no dia a dia escolar) desde o seu ingresso no curso, disciplinas deveriam ser acrescentadas no currículo, contextualização dos conteúdos.	Estágios desde o início do curso
		Ementas voltadas à prática docente
		Disciplinas que deveriam fazer parte do currículo
		Aproximação da universidade com a comunidade através de projetos
6	Mais estágios, formação continuada, projetos com a comunidade, trazer professores da Educação Básica para universidade, projetos e oficinas, valorização dos professores, ações de extensão com a comunidade.	Formação continuada
		Mais estágios
		Aproximação dos professores da escola básica e a universidade
		Investimentos em projetos para valorização do professor
7	Momento de se reinventar, sobrecarga de trabalho para o professor, evidência da desigualdade social, adaptação, aprendizado digital, evasão escolar, falta de investimento para a realização das aulas <i>online</i> , esforço dos professores, carga horária de trabalho elevada sem aumento de salário.	Tempo de se reinventar
		Novas práticas de ensino
		Sobrecarga do docente
		Desigualdade social
		Aprendizado digital
		Resgate dos alunos evadidos na escola de Educação Básica e na universidade
		Aumento de carga horária sem aumento de remuneração

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Após identificados os elementos aglutinadores, emergem as categorias iniciais, apresentadas no Quadro 13.

Quadro 13 – Esquema dos elementos aglutinadores e categorias iniciais

Elementos aglutinadores	Categorias iniciais
Importantíssimo; disciplinas de estágio; base para formação	Disciplinas de estágio
Suporte teórico	
Primeiro contato com a docência	
Realidade escolar e a prática docente	
Modificação dos conteúdos aprendidos na formação	Fundamentação teórica
Disciplinas específicas associadas com a prática	
Falta de formação para Educação Básica	
Falta de conteúdos voltados para a docência	
Faltam projetos de extensão para ajudar na formação	
Disciplinas sem conexão entre a teoria e a prática	Teoria e prática juntas para construção do aprendizado em todas as disciplinas
Desvalorização das disciplinas de didática	
Abordagem docente deficitária	
Distanciamento entre o processo de ensino e de aprendizagem e a prática escolar	
Distanciamento entre a universidade e as escolas de Educação Básica	
Fragmentação da licenciatura	Valorização da prática docente
Faltam estágios	
Centralização do professor (Bernadete Gatti)	
Interlocução de projetos como PIBID e as Residências Pedagógicas	
O ensino presente nos conteúdos aprendidos na universidade	
Estágios desde o início do curso	Uma aproximação com significado entre o que se aprende e o que se ensina, ver Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e Residência Pedagógica (RP)
Ementas voltadas à prática docente	
	Importância da formação docente
	Interação/aproximação com significado entre o ensino na licenciatura e a prática que o licenciando necessita para o trabalho na sua futura sala de aula
	Desarticulação do processo de ensino e de aprendizagem
	Estágios/espços para a prática desde o início do curso, PIBID na primeira metade do curso, e RP na segunda metade
	O professor formador
	Incentivos para projetos para os acadêmicos do noturno, pois o diurno tem muitos espaços
	Reestruturação das disciplinas do

Disciplinas que deveriam fazer parte do currículo	curso para que possam ter uma abordagem significativa, a fim de que o acadêmico possa se apoiar nesse conteúdo e desenvolver sua prática/Disciplinas com ênfase na docência Reavaliação/reestruturação dos conteúdos
Aproximação da universidade com a comunidade através de projetos	A comunidade fazendo parte da universidade Projetos para a formação continuada além da participação dos docentes da Educação Básica como preceptores nas escolas da rede pública Professores da escola básica na universidade para uma interlocução permanente na maneira de formação continuada Valorização docente/política nacional
Formação continuada	
Mais estágios	
Aproximação dos professores da escola básica e a universidade	
Investimentos em projetos para valorização do professor	
Tempo de se reinventar	Dificuldades enfrentadas/formação continuada Os desafios vivenciados pelo professor na pandemia/formação continuada Os desafios vivenciados pelo professor na pandemia/políticas públicas que valorizem a escola básica e o docente Evasão escolar Desgaste emocional e financeiro/valorização do magistério
Novas práticas de ensino	
Sobrecarga do docente	
Desigualdade social	
Aprendizado digital	
Resgate dos alunos evadidos na escola de Educação Básica e na universidade	
Aumento da carga horária sem aumento de remuneração	

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Depois das categorias iniciais, emergem as categorias intermediárias e, destas, emergem as categorias finais, ambas apresentadas no Quadro 14.

Quadro 14 – Categorias iniciais, categorias intermediárias e categorias finais

Quadro 14 – Categorias iniciais, categorias intermediárias e categorias finais		
Categorias iniciais	Categorias intermediárias	Categorias finais
Disciplinas de estágio	Disciplinas de estágio com referencial teórico	A construção do processo de ensino e aprendizagem docente e as disciplinas de estágio na formação inicial A formação inicial com a Prática como Componente Curricular em todas as disciplinas do curso, com incentivo à participação nos projetos
Fundamentação teórica		
Teoria e prática juntas para construção do aprendizado em todas as disciplinas	Importância da teoria e da prática em todas as disciplinas (Prática como Componente Curricular)	
Valorização da prática docente		
Uma aproximação com significado entre o que se aprende e o que se ensina, ver Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e Residência Pedagógica (RP)		
Importância da formação docente	Formação inicial	A importância da formação inicial e continuada como uma possibilidade de qualificação docente Construção de uma prática que evidencie a importância da escola de Educação Básica
Interação/aproximação com significado entre o ensino na licenciatura e a prática que o licenciando necessita para o trabalho na sua futura sala de aula		
Desarticulação do processo de ensino e de aprendizagem		
Estágios/espços para a prática desde o início do curso, PIBID na primeira metade do curso, e RP na segunda metade	Valorização da prática desde o início do curso através dos projetos como o PIBID e todos os espaços da universidade	
O professor formador	Reestruturação das disciplinas do curso direcionado à formação docente	
Incentivos para projetos para os acadêmicos do noturno, pois o diurno tem muitos espaços		

Reestruturação das disciplinas do curso para que possam ter uma abordagem significativa, a fim de que o acadêmico possa se apoiar nesse conteúdo e desenvolver sua prática/ Disciplinas com ênfase na docência		
Reavaliação dos conteúdos, como uma reestruturação		
Projetos para a formação continuada além da participação dos docentes da Educação Básica como preceptores nas escolas da rede pública	Formação continuada	
Professores da escola básica na universidade para uma interlocução permanente na maneira de formação continuada		
Valorização docente/política nacional		
Dificuldades enfrentadas/formação continuada	Formação inicial e continuada que permita enfrentar o novo e/ou diferente Evasão da escola como possível consequência do desencanto com a educação e/ou desvalorização da educação	
Os desafios vivenciados pelo professor na pandemia/políticas públicas que valorizem a escola básica e o docente		
Evasão escolar		
Desgaste emocional e financeiro/valorização do magistério		

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

No Quadro 15, retomarei as categorias finais, pois, por meio delas, será realizada a próxima etapa da ATD, que consiste na construção dos metatextos. Além disso, as categorias finais da ATD serão aproximadas das categorias emergentes da análise de conteúdo.

Quadro 15 – Categorias finais

Categorias finais
1) A construção do processo de ensino e aprendizagem docente e as disciplinas de estágio na formação inicial.
2) A formação inicial com a Prática como Componente Curricular em todas as disciplinas do curso, com incentivo à participação nos projetos.
3) A importância da formação inicial e continuada como uma possibilidade de qualificação docente.
4) Construção de uma prática que evidencie a importância da escola de Educação Básica.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Segundo Moraes e Galiuzzi (2016, p. 53), a ATD visa à construção de metatextos analíticos que expressam os sentidos elaborados a partir de um conjunto de textos originais, é nele que se “constitui um conjunto de argumentos descritivo-interpretativos capazes de expressar a compreensão atingida pelo pesquisador em relação ao fenômeno pesquisado, sempre a partir do *corpus* de análise”.

A partir daqui é que começam a emergir as novas interpretações e compreensões sobre o estudo realizado, dando o direcionamento para a questão da pesquisa e os objetivos que pretendo alcançar.

No próximo capítulo, apresentarei as compreensões acerca das categorias finais que emergiram – buscando uma compreensão das respostas dos 16 sujeitos.

8 METATEXTOS EMERGENTES POR MEIO DA ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA (ATD)

A seguir, apresentarei os dados coletados e analisados por meio da ATD e os respectivos metatextos construídos. É por meio dos metatextos que as ideias principais da análise emergem, somadas com a minha argumentação e o embasamento teórico dos autores escolhidos para auxiliarem nesta escrita. Os quatro metatextos foram elaborados a partir das quatro categorias finais em forma de subcapítulos.

8.1 A CONSTRUÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DOCENTE E AS DISCIPLINAS DE ESTÁGIO NA FORMAÇÃO INICIAL

A primeira categoria que emergiu após as análises dos dados coletados, através das respostas das entrevistas, foi a construção do processo de ensino e aprendizagem docente. Para realizar a reflexão sobre como acontece esse aprendizado, durante o período de formação na graduação e levando em consideração a influência das disciplinas nesse processo, faz-se necessária a reformulação das disciplinas do Projeto Pedagógico do Curso, pois, nas respostas dos participantes, muitas vezes, foi mencionada a necessidade de mais disciplinas pedagógicas voltadas à formação docente. O que se torna pertinente em função de que o objetivo do curso de licenciatura em Matemática é formar licenciados que irão atuar nas escolas de Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano e em todos os anos do Ensino Médio.

Esse período de formação inicial é o início do processo da formação profissional, que concederá o título de Licenciado em Matemática, tornando-o habilitado para ser professor. Por meio das respostas dos professores egressos do curso, percebi que, no que tange ao processo de ensino e aprendizagem docente, durante a formação específica, foi considerado um pouco deficitário, o que fica enfatizado nas respostas do professor B e do professor J:

Quanto à formação específica percebo que o conhecimento adquirido ajuda na hora de desenvolver conteúdos com os alunos, porém algumas disciplinas foram irrelevantes para esse processo. Quanto à parte da docência, avalio que aprendi muito mais na prática diária do que durante o curso (PROFESSOR B).

A formação específica é realmente insuficiente, pois os conteúdos que trabalhamos são de Ensino Fundamental e Médio. Mas na faculdade estudamos só uma Matemática mais pura e aplicada, utilizando a Matemática do Ensino Fundamental e Médio, apenas o que já tínhamos como alunos vindos da escola (PROFESSOR J).

Os participantes, quando se referem à formação específica, estão se referindo às disciplinas voltadas aos cálculos, álgebras e análises (pura e aplicada). No que se referem à formação da docência, são as disciplinas das horas de Prática como Componente Curricular, as disciplinas de horas de Estágio Curricular Supervisionado e as disciplinas da Educação (FAE).

Quanto às disciplinas de horas de PCC e ECS, que é a problemática desta pesquisa, os participantes, em sua maioria, relatam que conseguem mensurar a importância delas para sua prática docente. Vejamos as respostas de alguns dos professores que possibilitam esse entendimento (professores D, E, I e O, respectivamente):

Essas disciplinas são imprescindíveis para a formação profissional. É ali que se pode ter dimensão, por exemplo, o que é ser professor na escola (PROFESSOR D).

De extrema importância, pois essas disciplinas contribuem para a teoria e para trabalhar práticas e metodologias para desenvolver em sala de aula (PROFESSOR E).

As disciplinas de estágio supervisionado são a primeira porta que o aluno de graduação possui para obter o conhecimento sobre como a escola funciona, a função da equipe diretiva e a realidade em sala de aula. Em um primeiro momento observamos, fazemos um planejamento que iremos utilizar na prática e elaborar um relatório dessa prática (PROFESSOR I).

As disciplinas de Estágio, bem como Instrumentação e Trabalho de Campo são fundamentais para a formação do professor, pois representam o primeiro contato do graduando com seu futuro campo de atuação. Na minha graduação essas disciplinas foram bem trabalhadas e muito importantes (PROFESSOR O).

Segundo Pimenta e Lima (2005, p. 53), o Estágio Curricular Supervisionado é considerado como campo de conhecimento:

[...] o que significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supera sua tradicional redução à atividade prática instrumental. Enquanto campo de conhecimento, o estágio se produz na interação dos cursos de formação com o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas. Nesse sentido, o estágio poderá se constituir em atividade de pesquisa.

Em contrapartida, também temos o relato do professor K:

Recordo-me que quando cursei as disciplinas voltadas ao estágio curricular, questionava sobre tal importância. Foram realizados estudos e leituras de textos de autores renomados da educação e o projeto para o estágio. Ao chegar na sala de aula, não conseguia associar tais conteúdos vistos com a minha realidade. Acredito que o curso de Matemática da UFPel, por se tratar de uma licenciatura, deveria dar ênfase nas disciplinas de ensino, uma vez que o objetivo é formar educadores para lecionar nas instituições e essas disciplinas são de extrema importância para a formação docente.

Por meio da resposta do professor K, retomo outro fator relevante que busco com a minha pesquisa, a ruptura do “3+1” (SAVIANI, 2009). Durante o período da graduação, sempre fui representante discente e, por inúmeras vezes, ouvi outros colegas de curso chamarem as disciplinas da Educação (FAE), de práticas docentes e as pedagógicas de disciplinas de “tró-ló-ló”, que não serviam para nada e que eles não conseguiam entender e aprender nada. Por cursarem-nas só quando não tinham uma alternativa, pois estavam faltando só essas para se formarem, deixavam todas as pedagógicas e formação docente para o final do curso. Infelizmente, cada vez mais se percebe essa situação, pois os alunos pedem quebra de requisito para cursarem disciplinas concomitantemente, sendo que uma antecede a outra. Essa foi outra inquietação para a realização desta pesquisa.

Em relação às disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado, ocorre a mesma situação, pois os alunos estão realizando os Estágios I e II ao mesmo tempo, o que caracteriza, cada vez mais, o sistema “3+1” da história do início das licenciaturas e da Pedagogia.

Gatti *et al.* (2019, p. 23) nos falam sobre a separação das áreas específicas e dos conhecimentos para a docência:

Com o advento das licenciaturas, em nível superior, para a formação de professores especialistas para o secundário, ao final dos anos trinta, e o surgimento do curso de Pedagogia destinado a formar especialistas em educação (bacharelado) e professores destinados a atuar nas escolas normais (licenciatura) completa-se o quadro formativo de professores e educadores especialistas no modelo que se consagra com formação quantitativamente superior nas áreas de conhecimento, e formação menos enfatizada nas questões pedagógicas: o chamado modelo 3+1, um ano apenas destinado à formação para ser docente na educação básica. Cultura de formação que se enraizou nas instituições até nossos dias, voltando a consagrar a separação entre área de conhecimentos específicos e área de conhecimentos para a docência.

O curso de licenciatura em Matemática é atendido por seis departamentos: Departamento de Matemática e Estatística, Departamento de Educação Matemática,

Departamento de Física, Centro de Letras e Comunicação, Departamento de Ensino, Departamento de Fundamentos da Educação.

Através da resposta do professor C, percebo o distanciamento e a falta de interlocução das disciplinas de departamentos diferentes, responsáveis pela formação inicial:

Penso que na época a formação do curso de licenciatura em Matemática era bastante voltada para os aspectos relativos à Matemática do nível superior e pouco para a Educação Básica. Também sempre me pareceu que existiam dois mundos dentro do curso: um do Instituto de Física e Matemática e outro da Faculdade de Educação, os quais me pareciam que não se conversavam. Confesso que na época as disciplinas da Faculdade de Educação pouco faziam sentido para mim: me pareciam muito teóricas e distantes da realidade escolar (PROFESSOR C).

Nas respostas dos professores B, J e C, é perceptível a desarticulação no processo de ensino e de aprendizagem no curso de formação docente, pois as disciplinas da Faculdade de Educação (que estão descritas na parte inicial desta dissertação, nas informações do curso do CLMN, como as 27 disciplinas de horas de conteúdos de natureza científico-cultural, por exemplo, Fundamentos Psicológicos da Educação) não constroem uma articulação necessária para a construção de uma base teórica, filosófica e prática para formação do futuro professor.

Assim, novamente, reporto-me a Gatti (2018, n.p.),

As disciplinas de metodologia e práticas de ensino exigem um nível de articulação entre conteúdo da pedagogia com o de outros campos. Há metodologias de ensino que se aplicam a disciplinas como biologia, para o trabalho de aprendizagem na educação básica, que não se aplicam à Matemática.

Na sequência, após as reflexões e debates, apresento, de acordo com a problemática de pesquisa, mais quatro relatos dos professores, que explicitaram o porquê da importância das disciplinas para a atuação docente (são os professores B, H, J e L, respectivamente):

Essas disciplinas proporcionam um suporte teórico importante, que ajudam a entender situações encontradas dentro da sala de aula (PROFESSOR B). As disciplinas voltadas à prática do estágio curricular são de extrema importância pois nelas tudo começa a tomar consciência da responsabilidade que a docência traz consigo (PROFESSOR H).

Foram fundamentais para a minha organização e estruturação em sala de aula. Trazendo a teoria, para que estivéssemos preparados para a prática (PROFESSOR J).

Acredito que todas as disciplinas foram fundamentais para o aprendizado e uma aproximação com as questões da sala de aula. Sabemos que a prática do dia a dia é bastante diferente do que aprendemos na faculdade, então as disciplinas que têm relação com o estágio curricular são muito importantes (PROFESSOR L).

Após analisar as respostas dos professores, novamente, reporto-me às autoras Pimenta e Lima (2005, p. 6):

Entendemos que o estágio se constitui como um campo de conhecimento, o que significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supera sua tradicional redução à atividade prática instrumental. Enquanto campo de conhecimento, o estágio se produz na interação dos cursos de formação com o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas.

8.2 A FORMAÇÃO INICIAL COM A PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR EM TODAS AS DISCIPLINAS DO CURSO, COM INCENTIVO À PARTICIPAÇÃO NOS PROJETOS

Nesta segunda categoria que emergiu da análise, aludo ao período da minha formação inicial, no curso de Licenciatura em Matemática Noturno da UFPel, quando tive a oportunidade de cursar diversas disciplinas como Cálculo, Álgebra e Análise, entre outras. Recordo que, mesmo atingindo a média para aprovação, não conseguia entender o sentido de tudo que era aprendido e de que maneira seria ensinado para meus alunos em uma sala de aula, sentia falta da Prática como Componente Curricular, segundo o conceito de Gatti (2018), somado ao conhecimento pedagógico do conteúdo de Shulman (1987).

Durante o curso, diversas vezes, nós, graduandos, nos sentimos perdidos, por não conseguir entender como poderemos ensinar o que estamos aprendendo. Creio que todas as angústias e incertezas ocorrem por conta da fragmentação da formação inicial, segundo o que os professores participantes da pesquisa responderam e o que eu vivenciei enquanto acadêmica do CLMN.

Portanto, na universidade, há a falta de interlocução, ou seja, falta de diálogo entre a teoria e a prática, entre o que se aprende nas disciplinas específicas (no PPC do CLMN/UFPel (2017), são as disciplinas dos conteúdos de natureza científico-cultural) e de que maneira teremos que ensinar nas escolas.

Os professores, durante as entrevistas, relataram, muitas vezes, a questão da teoria nas disciplinas específicas não se relacionar com a prática, ou seja, o aprender sem saber o porquê e como utilizar o aprendizado na sua prática docente. Muitos deles encontraram auxílio para sua prática nos programas de extensão que são oferecidos pela UFPel. Relataram os professores C, H, M e O, respectivamente:

Penso que a teoria é extremamente importante, pois ela é guia para a prática. Penso na verdade nas duas (teoria e prática) como um ciclo, pois após o término da prática, é ela que vai nos fazer repensar o pensamento teórico para efetuar a próxima prática. Relativo à Educação Básica e Ensino Superior, penso na importância de centralizar a formação do professor (e aqui esse pensamento se baseia nas palavras de uma palestra sobre formação de professores da professora Bernadete Gatti). A fragmentação entre duas instituições (IFM e FaE) e o pensar não coletivo talvez sejam os que mais prejudicam a formação profissional do professor de Matemática. Quanto à escola da Educação Básica e Ensino Superior, pelo menos na minha época não via uma grande aproximação da universidade com as escolas (Ed. Básica), o que julgo extremamente importante. Desde a aproximação por meio das disciplinas de estágio, como também por meio de programas como o PIBID e através de projetos de extensão para a comunidade. Aposto muito na força da extensão como elemento propulsor dessa aproximação (PROFESSOR C).

Acredito que a relação teoria e prática são de extrema importância para o desenvolvimento de um profissional comprometido com a educação. Eu tive a oportunidade de participar do PIBID, onde tive a oportunidade de estar frequentemente inserida na realidade da escola ao longo do meu curso e isso foi muito importante para o desenvolvimento da relação teoria prática (PROFESSOR H).

A teoria e a prática ainda estão bem distantes dentro do curso, vejo um distanciamento das disciplinas teóricas com as práticas e ainda com a prática em sala de aula. Falta além dos conteúdos um link mostrando como eu utilizaria determinado conteúdo na minha prática. Acredito que a Educação Superior ainda não tenha percebido que prepara professores para Educação Básica [...] (PROFESSOR M).

Acredito que para diminuir essa discrepância entre universidade e escola, seria interessante que o professor universitário tivesse mais contato com a escola, muitas vezes os professores nunca deram aula na escola, pelo menos não na pública. A meu ver, o PIBID e o Docência Compartilhada são programas que respondem a essa pergunta, pois os bolsistas começam a planejar e executar atividades na escola, mesmo antes do estágio, com isso eles conseguem levar para a universidade as dúvidas que tiveram em campo. E levam para a escola o que há de mais "novo" na universidade, ideias, metodologias, materiais. Penso que os cursos poderiam investir mais em disciplinas ou estágios, que tivessem uma metodologia semelhante à desses programas. Com professores orientadores/supervisores tanto da escola quanto da universidade. Todos ganham nesse processo (PROFESSOR O).

Nos relatos dos professores, fica evidenciado o quanto eles perceberam a falta de interlocução entre teoria e prática, durante a realização do curso, revelando a

importância dos projetos de extensão, dos quais os alunos do noturno não conseguem participar, muitas vezes, devido ao horário de trabalho.

A Prática como Componente Curricular (PCC) está nas resoluções e nos pareceres do CNE, com intuito de melhorar e aproximar teorização e prática docente, com uma integração efetiva, favorecendo a didática, para que o docente faça uma reflexão sobre sua ação. No entanto, nas respostas dos participantes desta pesquisa, percebe-se que isso ainda não acontece, pois a PCC não está inserida nas disciplinas específicas do curso – no PPC do CLMN (UFPEL, 2017) são as disciplinas dos conteúdos de natureza científico-cultural –, causando esse distanciamento, ao qual os professores fazem referência, o que pode deixar lacunas na formação docente. Muitos alunos conseguem, por meio dos projetos de extensão, preencher essa lacuna do aprendizado prático, por viabilizar a inserção dos alunos nas escolas de Educação Básica, aproximando, assim, sua prática docente e as experiências trocadas com seus colegas de profissão.

Segundo Nóvoa (1997), o professor precisa investir no seu desenvolvimento pessoal, nos seus próprios projetos, para construir juntamente com outros docentes uma identidade profissional. Segundo o autor,

[...] há urgência em (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro de suas histórias de vida (NÓVOA, 1997, p. 25).

Por fim, embora se saiba o quanto a teoria trabalhada nas disciplinas específicas tem relevância para formação de professores, o que os professores relatam é a falta da prática do que se está sendo ensinado. Ainda que previsto nas resoluções vigentes, é possível perceber a insegurança dos professores, o que pode ser revelado da não ocorrência do sentido da PCC, na licenciatura analisada.

Quanto a esse aspecto, Gatti (2018) revela que, em São Paulo, foi necessária uma resolução estadual para uma modificação direcionada para a PCC.

Além da PCC, percebi a importância dos projetos de extensão, pois possibilitam a inserção no âmbito escolar, que é um aporte fundamental no sentido de minimizar a distância entre o que se aprende e como se ensina. As palavras de Nóvoa (1997) sobre os espaços de interação evidenciam que a prática e a socialização com o outro, na escola, é primordial para a construção do processo de formação.

Perante todos esses relatos dos professores, o incentivo à participação nos projetos de extensão pode ser um espaço fundamental na licenciatura, pois proporcionam uma prática docente para o acadêmico, minimizando o distanciamento existente durante sua profissionalização.

8.3 A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA COMO UMA POSSIBILIDADE DE QUALIFICAÇÃO DOCENTE

A formação inicial dos professores é discutida em âmbito nacional, devido sua importância e complexidade, muito se fala sobre a carência da base pedagógica, didática e prática nos cursos de licenciatura, pois priorizam o ensino das disciplinas específicas, sem interlocução com a prática e a parte pedagógica necessária para a docência. Por esses e outros motivos políticos, econômicos e sociais, o ensino para a formação docente encontra-se deficitário nos centros de formação. O embasamento é fundamental e necessário para que esse profissional constitua sua identidade docente, para que consiga atender à demanda da Educação Básica.

Segundo Gatti (2014, p. 36), sobre o panorama da formação inicial de professores,

[...] no foco das licenciaturas, esse enfrentamento não poderá ser feito apenas em nível de decretos e normas, o que também é importante, mas é processo que deve ser feito também no cotidiano da vida universitária. Para isso, é necessário superar conceitos arraigados e hábitos perpetuados secularmente e ter condições de inovar. Aqui, a criatividade das instituições, dos gestores e professores do ensino superior está sendo desafiada. O desafio não é pequeno quando se tem tanto uma cultura acadêmica acomodada e num jogo de pequenos poderes, como interesses de mercado de grandes corporações.

Os professores desempenham um papel importante, que é ensinar os sujeitos a serem mais críticos, tendo consciência social, política e democrática na construção da cidadania.

Através da fala dos professores C, L e N, respectivamente, é perceptível que o curso de licenciatura tem vários problemas para serem sanados, no processo da formação inicial:

Em verdade, penso que uma formação é sempre um start inicial. Cada turma é diferente e o que funciona para uma, pode não funcionar para a outra. Com a experiência, começamos a melhorar nossos planejamentos e atividades.

Claro que muitas vezes a formação é muito inicial e poderia ser mais aprofundada (PROFESSOR C).

Acredito que sim, na faculdade aprendemos de um modelo, e pouco utilizamos dessa forma na sala de aula. Os professores poderiam comentar um pouco sobre como seria essa realidade na Educação Básica. Na minha opinião existe sim um distanciamento entre aquilo que aprendemos na faculdade, pois quando vamos aplicar na Educação Básica, não funciona da mesma forma (PROFESSOR L).

Pois precisamos saber lidar com a parte humana, saber conduzir a aula da melhor maneira, resolver conflitos, saber se posicionar em certos assuntos considerados tabu, e na graduação apenas aprendemos o conteúdo, que também tem sua importância, mas não deve ser o único aprendizado da graduação (PROFESSOR N).

Segundo Gatti (2016, n.p.), em entrevista à revista *Época*, quando questionada sobre o que falta na formação para professor:

O problema da formação de professores começa na faculdade. Os docentes de pedagogia e das licenciaturas – de matemática, língua portuguesa, biologia etc. – não sabem ensinar para quem dará aula. Isso porque eles mesmos não aprenderam como fazer isso. Para não dizer que a formação didática não existe, podemos dizer que ela é precária. A maioria dos futuros professores não aprende como lecionar. Não recebem na faculdade as ferramentas que possibilitam que eles planejem da melhor forma possível como ensinar ciências, matemática, física, química e mesmo como alfabetizar. Muitos de nossos professores saem da faculdade sem saber alfabetizar crianças. É um problema grave.

Portanto, complementando as palavras da autora, a formação inicial nos cursos de formação de professores mostra-se frágil por possíveis falhas na base de formação, pelas fragmentações das disciplinas sem interlocuções entre o que se aprende, o que se ensina e como se ensina.

Após a conclusão do curso de licenciatura, quando o professor começa sua carreira, emergem as primeiras dificuldades para praticar a docência, devido ao aprendizado frágil durante a sua formação inicial, pois os cursos de licenciatura ainda dão prioridade às disciplinas específicas (Cálculos, Álgebras e Análises), em vez de investirem na formação pedagógica, didática, metodológica e epistemológica.

No que se refere à formação continuada, tem sido ofertada, através de cursos, aos professores da rede pública de ensino estadual e municipal, para constante aperfeiçoamento, reflexões das suas práticas e os saberes necessários para os desafios propostos na profissão docente. Entretanto, isso, por muitas vezes, acaba não acontecendo de maneira satisfatória, pois é direito do professor fazer a formação continuada, mas não é obrigação.

Percebi, nas escolas em que exerço minha prática docente, pouca adesão dos colegas na participação das formações que são propostas. Muitos deles relatam que os cursos oferecidos pela mantenedora não estão de acordo com as demandas vivenciadas na escola. Além disso, devido a muitos deles terem carga horária de 60hs, aos baixos salários, à desvalorização profissional e à falta de políticas públicas com incentivo à educação e ao plano de carreira do magistério, esses professores estão desmotivados.

Mesmo com todas as dificuldades que os professores enfrentam, segundo Nóvoa (2001, n.p.), é necessário que o professor esteja comprometido com a sua identidade docente e o seu crescimento dentro da profissão:

Estas práticas de formação continuada devem ter como polo de referência as escolas. São as escolas e os professores organizados nas suas escolas que podem decidir quais são os melhores meios, os melhores métodos e as melhores formas de assegurar esta formação contínua. Com isto, eu não quero dizer que não seja muito importante o trabalho de especialistas, o trabalho de universitários nessa colaboração. Mas a lógica da formação continuada deve ser centrada nas escolas e deve estar centrada numa organização dos próprios professores.

A fala do autor vai ao encontro da fala dos professores da rede de ensino, quando dizem que os cursos ofertados na formação continuada não têm relevância com as necessidades escolares do momento atual; por isso, é necessária a interlocução dos professores e das escolas para direcionamento desses cursos, para que tenham adesão e relevância para prática do docente envolvido no processo dessa formação.

Com essa perspectiva, Gatti e Barretto (2009, p. 221) falam que, de forma não unânime, os professores apontam aspectos positivos como a oportunidade de aprofundar conhecimentos, o acesso a novos conceitos que ampliam suas possibilidades de análise das situações de ensino, as interações com os pares, o contato com os formadores. As queixas, contudo, ocorrem em uníssono:

- a formação continuada é organizada com pouca sintonia com as necessidades e dificuldades dos professores e da escola;
- os professores não participam das decisões acerca dos processos de formação aos quais são submetidos;

- os formadores não têm conhecimento dos contextos escolares e dos professores que estão a formar;
- os programas não preveem acompanhamento e apoio sistemático da prática pedagógica dos professores, que sentem dificuldade de entender a relação entre o programa desenvolvido e suas ações no cotidiano escolar;
- mesmo quando os efeitos sobre a prática dos professores são evidentes, estes encontram dificuldade em prosseguir com a nova proposta após o término do programa;
- a descontinuidade das políticas e orientações do sistema dificulta a consolidação dos avanços alcançados;
- falta melhor cumprimento da legislação que assegura ao professor o direito à formação continuada.

As falas dos professores corroboram os aspectos positivos, descrevendo a importância da formação continuada para a prática docente. Na sequência, as respostas sobre a formação continuada dos professores C, E M, respectivamente:

Cursos de formação continuada aos professores. Cursos de aproximação de estudantes da Educação Básica com estudantes do Ensino Superior (PROFESSOR C).

Cursos de formação para os professores que estão atuando em sala de aula, muitos estão há anos no magistério e sem nenhuma formação continuada (PROFESSOR E).

[...] pensando na formação de professores especificamente, acredito que precisamos olhar para as formações continuadas, vejo muito nas reuniões da secretaria do município que os professores estão perdidos, são novas metodologias, novos métodos, novos instrumentos de ensino, mas não tem quem nos oriente, quem nos "ensine" sobre eles, as formações são muito básicas, até porque as próprias formadoras estão precisando de ajuda (PROFESSOR M).

Pelas palavras dos professores, percebo que, para eles, a formação continuada deve acontecer para suprir as falhas da formação inicial dos professores, nos cursos de licenciatura, para que esses docentes possam exercer a docência.

Gatti (2016, n.p.), durante a entrevista para a *Época*, retrata isso quando questionada se é possível sanar o déficit de formação que os milhares de professores em serviço carregam.

Com esforço muito grande. Os alunos saem da faculdade para a sala de aula com uma formação tão precária que os esforços de especialização são punitivos. O problema é que temos uma distorção. Como as faculdades são muito ruins, o que deveria ser uma especialização vira uma formação básica dada quando o professor já tem alunos em sala. A formação continuada deveria ser um aprimoramento, uma forma de enriquecer as aulas que ele já deveria saber conduzir. Isso não acontece. Então, bancamos cursos para formar alfabetizadores, cursos para dar iniciação em matemática, cursos para professores de ciências. Estados e municípios não têm condições de programar e de controlar o que é feito nessas formações continuadas, e os resultados educacionais continuam sendo bastante precários apesar de todo o dinheiro investido – que não é pouco.

Ao aproximarmos as palavras de Gatti (2016) com as respostas dos professores, parece-nos que a formação continuada está tendo uma função distorcida da qual foi idealizada a formação continuada, pois deveria ser para o professor ampliar o que já foi ensinado na formação inicial. No entanto, como o aprendizado foi fragilizado nesse processo, a formação continuada torna-se uma maneira de espaço para suprir as falhas da formação inicial dos professores, nos cursos de licenciatura, para que o docente tenha a possibilidade de qualificação ao final dessa formação.

8.4 CONSTRUÇÃO DE UMA PRÁTICA QUE EVIDENCIE A IMPORTÂNCIA DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

Nesta quarta categoria emergente da ATD, apresentarei discussões sobre a Educação Básica e a construção de uma prática que consiga evidenciar a importância da escola.

A palavra escola vem do grego *scholé*, que tem como significado “ócio”, que quer dizer “lazer ou tempo livre”. Esse significado vem das escolas da Grécia Antiga, pois os cidadãos da época tiravam o tempo livre para realizar reuniões para discutir sobre filosofia e os comportamentos sociais.

Dessa forma, a escola é uma instituição que tem como função a formação do indivíduo, socializando, ensinando, humanizando e desenvolvendo o senso crítico.

Nos últimos anos, percebe-se a desvalorização do espaço escolar, isso ocorre, principalmente, nas escolas públicas, por falta de políticas públicas voltadas a investimentos em infraestrutura e valorização do professor, com plano de carreira, melhores salários e qualificação. Diante de todos esses fatores, vem ocorrendo um desmantelamento da escola e na educação pública como um todo.

No ano de 2020, começamos a viver um período pandêmico, devido à COVID-19, com isolamento social, escolas fechadas e incertezas. Apresentarei, aqui, as respostas dos participantes da pesquisa referentes ao cenário escolar vivenciado durante a pandemia.

8.4.1 A chegada da pandemia no Brasil

O primeiro caso, no Brasil, de contaminação pelo novo coronavírus (COVID-19), que é uma doença infecciosa causada pelo vírus SARS-CoV-2, ocorreu no final de fevereiro de 2020 (NEVES, 2020).

Em 11 de março de 2020, a COVID-19 foi caracterizada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) como uma pandemia. O termo “pandemia” se refere à distribuição geográfica de uma doença, e não à sua gravidade. A designação reconhece que, no momento, existem surtos de COVID-19 em vários países e regiões do mundo (NEVES, 2020).

Um mês depois do primeiro caso, em 20 de março, veio a declaração de transmissão comunitária (é a ocorrência sem vínculo a um caso confirmado, em área definida, ou seja, não é possível rastrear); e, logo após o primeiro óbito, no final do mesmo mês, foi declarado o início do isolamento social horizontal (é aquele no qual o maior número possível de pessoas deve permanecer dentro de casa, independentemente de apresentarem fatores de risco ou não para a doença), ou seja, todos os serviços considerados não essenciais tiveram suas atividades interrompidas (NEVES, 2020).

8.4.2 O impacto da pandemia na Educação Básica

Logo no início, todos os professores participantes da pesquisa achavam que não seria por muito tempo, como expressa o professor L, no relato já descrito na sequência. Além do professor L, os demais participantes da entrevista expressaram, em suas palavras, que ninguém estava preparado para um cenário como esse, um momento delicado, de incertezas, com uma série de dificuldades e muitos desafios a que o professor tinha que se adaptar da melhor maneira possível.

Partindo do momento delicado e de tantas incertezas para o contexto da educação e os reflexos e as dificuldades enfrentadas durante a pandemia de COVID-

19, apresentarei o relato dos professores que vivenciaram, desde o início, o período de escolas públicas fechadas e ensino remoto na Educação Básica, respectivamente, os professores B, E, G e M:

O impacto foi imenso. Ocorre uma sobrecarga de trabalho desumana, além de dar conta das dificuldades de cada aluno, o professor ainda precisa aprender a utilizar todas as ferramentas tecnológicas possíveis. Não existe suporte por parte do governo e todo esse contexto gerou um esgotamento total dos docentes (PROFESSOR B).

Os impactos foram gigantescos, mas acredito que a evasão de alguns estudantes e a barreira formada pelo distanciamento foram as mais prejudiciais, pois consequentemente interferem na aprendizagem dos alunos (PROFESSOR E).

A pandemia evidenciou ainda mais as desigualdades e as falhas no sistema, que não é novidade, mas que há muito vem sendo disfarçado. O reinventar foi muito preciso, está difícil todos os professores do conservador ao mais tecnológico precisarem ajustar suas práticas à realidade do aluno. A tecnologia nunca foi tão necessária. As discussões que na escola antes eram de que se deveríamos ou não usar os poucos recursos tecnológicos que temos, hoje mudaram para como vamos utilizar (PROFESSOR G).

Foi terrível, professores que estavam acomodados nas suas formas de dar aula ficaram sem rumo, a maioria não sabia utilizar tecnologias e no atual cenário é só por meio de computador, internet, e-mail, apps de reuniões, apps para enviar aulas, planilhas. Fomos obrigados a nos reinventar, a gravar vídeos, a fazer aula com desenhos, a gravar áudio, estamos quase que 24 horas disponíveis para os alunos e pais. É um sentimento de impotência, como se o que estivéssemos fazendo não fosse suficiente. Mas vejo que muitos professores conseguiram se reinventar e está dando certo. Eu, particularmente, fico de mãos atadas, pois faço aula de dúvidas, faço aulas com bastante animação e tentando ser o mais sucinta possível, gravar vídeos explicando os exemplos e exercícios, mas assistem aqueles que têm acesso à internet, aqueles que têm celular, notebook, ou que pegam emprestado, esse sentimento de impotência é o que mais tem marcado nossos encontros entre professores (PROFESSOR M).

As palavras dos professores sujeitos da pesquisa vêm ao encontro da fala de Nóvoa (2020, p. 8):

[...] a UNESCO lançou um movimento #learningneverstops (a aprendizagem nunca para) para marcar a necessidade de manter os vínculos com os alunos. Num momento dramático da nossa história coletiva, seria inaceitável que a escola pública fechasse as portas e não quisesse saber dos seus alunos. Isso obrigou a um recurso extensivo às tecnologias. De um modo geral, ninguém estava preparado para esta situação e a avaliação que, hoje, já podemos fazer revela aspectos negativos, como as desigualdades e o empobrecimento pedagógico, mas também positivos, como a ligação com as famílias e a inventividade de muitos professores. É preciso reconhecer os esforços para manter uma ligação com os alunos e com as famílias. Os governos deram respostas frágeis, e as escolas também.

Além de todos os fatores que o professor Nóvoa (2020) trouxe em sua fala, temos outros problemas que já eram antigos, mas que, com a chegada da pandemia, foram evidenciados, como a desigualdade, a vulnerabilidade social e as falhas do sistema de ensino, assim como a desvalorização e sobrecarga dos docentes.

O relato dos professores mostra o quanto o momento de pandemia vivenciado por eles modificou suas práticas docentes, precisando aprender a manusear ferramentas digitais, reinventando-se para conseguir, mesmo com todas as adversidades, continuar ministrando suas aulas e ensinar seus alunos, com aumento de trabalho e precisando gastar do seu próprio orçamento para dar conta dos acessos digitais que os poderes públicos não deram o aporte necessário. Além disso, professores que ensinavam de maneira conservadora e tradicional tiveram que rever as práticas e didática que utilizavam antes da pandemia.

Nesse sentido, Nóvoa (1999, p. 18) elucida que:

[...] necessitamos de construir lógicas de formação que valorizem a experiência como aluno, como mestre, como estagiário, como professor principiante, como professor titular e até como professor reformado.

Os alunos ligavam para os professores, procurando saber o que aconteceria, no meio desse caos que se instalou. Devido ao isolamento e, depois, ao distanciamento social, estavam sem saber como ficariam as aulas, se perderiam o ano letivo. Quando se iniciou o ensino remoto (*online*), muitos desses alunos não tinham acesso à internet, então o professor organizava o material físico, para ser retirado na escola, e, assim, esse aluno não seria prejudicado por conta da desigualdade e vulnerabilidade social que, durante a pandemia, se evidenciou ainda mais.

Curi e Pires (2008, p. 161), sobre a realidade dos cursos de formação, afirmam:

De forma bastante generalizada, os cursos oferecem aos graduandos uma idealização de aluno, de escola, de sala de aula e não um conhecimento de diferentes realidades (escola públicas, privadas, urbanas, rurais, de educação de jovens e adultos, de processos de inclusão) que podem se apresentar ao trabalho do futuro professor.

Nas palavras do professor I tem um detalhamento maior de como ocorreu o processo nas escolas do Estado e, na sequência, as palavras do professor L sobre o processo em uma escola municipal:

O impacto foi muito grande nas atividades escolares no ano de 2020, trabalhava em três escolas diferentes, com 16 turmas sendo 12 de Artes para receber o referente a 40 horas. No início da pandemia achávamos que ia durar uns 15 dias o fechamento de escola. Conforme as semanas passavam o retorno se tornava menos provável. Nos meses de março e abril trabalhamos com “multiferramentas”. Em maio tivemos um recesso para a Seduc RS avaliar o que seria feito. Em junho, quando retornamos, a evasão escolar era grandíssima e o trabalho teve de ser braçal para buscar esses alunos evadidos. A plataforma “Classroom” foi implantada e junto vieram os cursos de formação e os problemas de saúde. E as nossas 5h diárias foram duplicadas, triplicadas e nossa casa se tornou nossa sala de aula. E tivemos que nos adaptar, fazer uma breve reforma na casa, no início tudo que tinha para trabalhar era meu, todo dinheiro empenhado para melhorar minhas aulas foi meu, a luz e internet é paga por mim, tive que comprar um tablet pois meu celular não deu conta. E a internet que o governo do RS disponibiliza de forma gratuita só funciona no meu tablet quando ativo os dados móveis. E o Chromebook recebi em abril de 2021 para trabalhar de forma emprestada (PROFESSOR I).

Sou professora em uma escola pública de periferia na rede municipal de Pelotas, que atende inúmeros alunos com vulnerabilidade social. Durante todo o ano de 2020 o único contato que tivemos era postando uma atividade a cada 15 dias em grupos do Facebook das turmas. Contudo, a maioria dos nossos alunos não têm acesso à internet, celular ou computadores, essa maior parcela dos alunos só foi ter contato com o material apenas no final do ano, quando a prefeita permitiu a entrega do material impresso na escola. Nesse ano de 2021 esperávamos que a prefeitura autorizasse o uso da plataforma digital para darmos a aula, contudo a prefeitura até hoje não liberou e seguimos dando aula de forma remota, ou seja, a cada 15 dias os alunos recebem atividade de cada disciplina. Então está sendo muito complicado, mais a falta de investimento da Prefeitura de Pelotas, nós enquanto professores estamos nos esforçando para prepararmos aulas mais interativas e de fácil compreensão aos alunos, que precisam estudar sozinhos em casa (PROFESSOR L).

As falas dos professores I e L revelam o descaso dos governantes com a Educação Básica, esquecem que a educação é o pilar de sustentação de uma sociedade, sem prestar um suporte durante a pandemia.

Ocorreu muita evasão escolar, conforme os professores expõem nas suas entrevistas. O problema da evasão escolar não está só na Educação Básica, isso também está acontecendo nas esferas do Ensino Superior e nos exames de ingresso às universidades, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Programa de Avaliação da Vida Escolar (PAVE), modalidade alternativa de seleção para os cursos de graduação da UFPel, casos que estão sendo expostos nos veículos de informações, como telejornais e jornais.

A pandemia desencadeou um esgotamento físico, mental, emocional e financeiro dos professores, isso é perceptível durante a leitura e análise das entrevistas. Através da fala do professor B, é possível mensurar esse esgotamento:

[...] Ocorre uma sobrecarga de trabalho desumana, além de dar conta das dificuldades de cada aluno, o professor ainda precisa aprender a utilizar todas as ferramentas tecnológicas possíveis. Não existe suporte por parte do governo e todo esse contexto gerou um esgotamento total dos docentes (PROFESSOR B).

Novamente, reporto-me às palavras de Nóvoa (2020, p. 9), ainda durante sua entrevista:

[...] as melhores respostas à pandemia não vieram dos governos ou dos ministérios da educação, mas antes de professores que, trabalhando em conjunto, foram capazes de manter o vínculo com os seus alunos para os apoiar nas aprendizagens. Em muitos casos, as famílias compreenderam melhor a dificuldade e a complexidade do trabalho dos professores. Isso pode trazer uma valorização do trabalho docente e criar as condições para um maior reconhecimento social da profissão.

O autor, durante a entrevista, sinaliza que a pandemia teve pontos negativos, “como as desigualdades e o empobrecimento pedagógico, mas também positivos, como a ligação com as famílias e a inventividade de muitos professores” (NÓVOA, 2020, p. 8).

Segundo Nóvoa (2020, p. 9),

[...] está muito claro que nada pode substituir a colaboração entre professores, cuja função não é aplicar tecnologias prontas ou didáticas apostiladas, mas assumir plenamente o seu papel de construtores do conhecimento e da pedagogia.

Os professores, desde que foi decretado o isolamento e, depois, distanciamento social, em 2020, tiveram que trocar o quadro e o giz pelas telas e os aplicativos digitais, e as salas de aula por espaços improvisados nas suas casas. Foi necessário se reinventar, buscando novas maneiras para ensinar, aprendendo a lidar com incertezas e frustrações que a pandemia e o ensino remoto trouxe a cada professor, causando um acúmulo de carga horária, sem nenhuma remuneração a mais, muitos adoecimentos por desgastes físicos e emocionais, mas não desistiram, fizeram cursos de formação ensinando a utilizar as novas plataformas digitais, preenchimento de planilhas e chamadas *online*.

A valorização do professor é necessária para um ensino de qualidade. Professores que não têm planos de carreira dignos e são mal remunerados, precisam ter um acúmulo de carga horária para se manterem. Logo, não conseguem continuar sua formação para melhorar sua prática docente. Os professores também devem ter

voz na construção de novas políticas públicas, pois eles sabem da realidade escolar que vivenciam e a necessidades dos alunos que estão inseridos no âmbito escolar.

Por fim, diante de tudo que foi relatado e discutido nessa categoria que emergiu da ATD, ficou evidenciado que a formação de professores precisa ser repensada, a fim de preparar esse docente para a realidade que encontrará durante sua prática docente, uma formação que aproxime o acadêmico das situações reais que se vivenciam no ambiente escolar.

Infelizmente, foi necessária uma pandemia como a COVID-19 para que as famílias e a sociedade valorizassem a escola e os professores, para que entendam a importância do papel da escola e dos professores.

Além disso, é necessário enfatizar todo o esforço coletivo dos professores, durante a pandemia, um grupo profissional que é tão desvalorizado, mas que, nesse período, mais do que nunca, mostrou o papel fundamental que desempenha na sociedade, e, por isso, muitas famílias começaram a reconhecer a importância do trabalho docente.

Logo, reporto-me às palavras do professor Nóvoa (2016) quando realizou o encerramento da conferência, em Paris, para criticar errados pressupostos políticos que levam à desvalorização do papel do professor, por meio da seguinte frase: “Nada substitui um bom professor”.

No próximo capítulo, apresentarei a aproximação das categorias emergentes da análise de conteúdo e da Análise Textual Discursiva.

9 APROXIMAÇÃO ENTRE AS CATEGORIAS EMERGENTES DA ANÁLISE DE CONTEÚDO E AS CATEGORIAS FINAIS DA ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA

O quadro a seguir emergiu das categorias encontradas após a análise de conteúdo, realizada por meio dos documentos, e das categorias finais da Análise Textual Discursiva, realizada por meio das respostas dos participantes da pesquisa.

Essa aproximação ocorre para entender o que consta nos documentos legais e o que os egressos relataram em suas respostas na entrevista.

Quadro 16 – Aproximação das categorias dos métodos de análise da pesquisa

ANÁLISE DE CONTEÚDO	ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA
Os alunos do CLMN têm a oportunidade de serem mediadores na construção do conhecimento.	A construção do processo de ensino e aprendizagem docente e as disciplinas de estágio na formação inicial.
Concomitantemente, a relação teoria e prática (PCC).	A formação inicial com a Prática como Componente Curricular em todas as disciplinas do curso, com incentivo à participação nos projetos .
Articulação dos conhecimentos específicos e pedagógicos.	A importância da formação inicial e continuada como uma possibilidade de qualificação docente.
Horas de estágio obrigatório (analisada por meio de comparação, anteriormente).	Construção de uma prática que evidencie a importância da escola de Educação Básica.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Após a aproximação entre as categorias que emergiram da análise de conteúdo, por meio dos documentos, e as categorias finais da Análise Textual Discursiva, infiro que o Curso de Licenciatura em Matemática Noturno da UFPel necessita de uma estruturação que seja voltada para a formação inicial e continuada de professores, direcionada para a Educação Básica como forma de valorizar os profissionais da educação. Buscando, dessa forma, incentivar, cada vez mais, os projetos nas escolas, possibilitando a inserção dos futuros docentes no ambiente escolar e ajudando na construção da identidade docente.

10 CONCLUSÃO

Pela leitura e interpretação de todos os aspectos analisados, nesta pesquisa, considero que o problema da falta de Prática como Componente Curricular, segundo o conceito de Gatti (2018, n.p.), “significa que uma disciplina de álgebra precisa abordar práticas de ensino de álgebra”. A falta da PCC reflete na vida profissional do professor que está na sala de aula, mesmo que, no PPC do CLMN/2017, esteja proposto que, desde o primeiro semestre, a PCC deve estar presente no curso, ela está explícita em disciplinas específicas.

Logo, a maneira que a PCC se encontra no PPC do CLMN (UFPEL, 2017) vai de encontro ao conceito de Gatti (2018), pois a autora defende que a Prática como Componente Curricular deve estar nas variadas disciplinas nas licenciaturas.

A proposta de PCC que consta no PPC do CLMN (UFPEL, 2017) está organizada contemplando algumas disciplinas selecionadas para as horas de Prática como Componente Curricular. A Resolução n. 2, de 1º de julho de 2015 (MEC, 2015b), em consonância com as resoluções anteriores que fundamentam o PPC do CLMN (UFPEL, 2017), propõe que essas práticas sejam realizadas ao longo do processo formativo, não escrevendo detalhadamente como deve ser feito, induzindo a várias interpretações.

Logo, não existe uma articulação por meio da PCC entre a teoria e a prática – por exemplo, a disciplina de Cálculo deveria abordar práticas do ensino do Cálculo, durante a formação inicial do licenciando –, resultando em uma fragmentação de aprendizados desconexos, pois se aprende na universidade a teoria, mas sem saber como ensinar na prática da docência.

Portanto, muitos acadêmicos e eu vivenciamos isso quando começamos o Estágio Curricular Supervisionado, enfrentando dificuldades para colocar em prática os ensinamentos recebidos por meio dos conteúdos na universidade e a prática da docência. Muitas vezes, recorrendo aos seus cadernos e livros do tempo que estudavam na Educação Básica, e eu me incluo, pois vivenciei essas angústias e inquietações durante a realização do estágio e foi o que me instigou para a realização desta pesquisa.

Embora a universidade ofereça alguns projetos para os acadêmicos se inserirem na escola, de maneira a contribuir para diminuir a lacuna da formação inicial, os acadêmicos do CLMN, muitas vezes, acabam ficando sem essa oportunidade, pois

muitos não conseguem participar dos projetos, devido ao horário de trabalho, que é o inverso do curso.

Durante esta pesquisa, percebi o quanto os textos dos documentos que me propus a analisar mostram-se superficiais. O PPC do CLMN (UFPEL, 2017) diz muito sobre a prática de sala de aula e a teoria juntas, mas não se percebe efetivação. Sobre alunos serem mediadores do seu conhecimento, fiquei me perguntando: Como assim? De que maneira? Onde?

Na Resolução n. 2, de 1º de julho de 2015 (MEC, 2015b), as propostas são contundentes, mas sem um direcionamento a ser seguido, pois o texto é muito vago, sem uma base homogênea que oriente os cursos de licenciatura, pois participei de fóruns sobre a PCC e cada universidade a inseriu de uma maneira em seu PPC. Inclusive, muitos ainda estão tentando entender como deve se realizar a Prática como Componente Curricular de maneira mais coerente.

Os cursos de licenciatura são balizados pelos documentos oficiais e têm que se adequar no prazo de dois anos; mas e o contexto, as circunstâncias, qual a preocupação com a construção da identidade profissional do futuro docente? Pois o papel aceita tudo o que se escreve e, para colocar em prática, como será feito o que está proposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação? Quem efetivará as propostas que estão bem escritas nos textos? Qual o acompanhamento para as modificações?

Por intermédio desta pesquisa, após a análise de conteúdo realizada com os documentos legais e a Análise Textual Discursiva por meio da entrevista com professores egressos do CLMN da UFPel, percebe-se que a formação inicial é considerada deficitária, pois é um ensino fragmentado, sem interlocução do que se aprende e o que se deve ensinar na Educação Básica, tanto no momento do Estágio Curricular Supervisionado, como no momento da sua prática docente.

Além disso, os entrevistados, em sua maioria, salientam a importância das disciplinas de PCC (que eles, muitas vezes, chamam de disciplina de formação docente) para realização dos estágios, pois proporcionam o suporte teórico, embasamento e, por meio delas, o acadêmico começa a desenvolver consciência do compromisso da docência, logo, minha questão de pesquisa foi respondida por meio dos relatos dos sujeitos.

Em certa circunstância, ocorreu um relato que vem ao encontro da minha outra inquietação para a realização deste estudo. Um dos professores expressou que, ao realizar as disciplinas, questionava sua importância e, ao chegar na sala de aula, não

conseguia associar o que aprendeu com o que teria que desenvolver com seus alunos. O que pode ter acontecido com esse sujeito? A realização das disciplinas como muitos acadêmicos realizavam e ainda estão realizando, remetendo a sua formação ao antigo modelo do “3+1” (SAVIANI, 2009), ou, ainda, cursando disciplinas que são pré-requisito uma da outra ao mesmo tempo; e, também, o que pode ter ocorrido foi a falta de entrosamento do professor da disciplina e as didáticas propostas. No entanto, esse aspecto ficará para uma próxima pesquisa, visto que, talvez, ocorra esse fato por não ter políticas públicas que criem um padrão de formação nas licenciaturas e uma valorização da categoria profissional.

Infelizmente, na formação inicial, existem muitos problemas, lacunas, distorções e distanciamentos que precisam ser discutidos, e não adianta somente mudar o PPC, o currículo, as ementas e a carga horária das disciplinas. Entendo que é necessário ir mais além, precisamos de investimento na formação inicial e, posteriormente, na formação continuada, ter o olhar voltado para a Educação Básica e para a valorização da formação inicial.

Por fim, mas não menos importante, também é necessário um olhar para os docentes formadores dos cursos de licenciatura, observando sua formação de prática pedagógica, independentemente da disciplina ministrada, pois esses docentes precisam ter a consciência de que formam professores, então suas práticas, suas didáticas e a metodologia precisam associar-se à formação docente, proporcionando a interlocução entre o que se aprende e o que se ensina, o conhecimento pedagógico do conteúdo (SHULMAN, 1987).

A temática da minha pesquisa emergiu das inquietações que vivenciei durante a graduação no CLMN da UFPEl, convivendo com as dificuldades da prática docente que ocorreram durante o Estágio Curricular Supervisionado. Na realização deste trabalho, penso que o objetivo geral da pesquisa, “Identificar a importância das disciplinas de PCC para a realização do Estágio Curricular Supervisionado enquanto graduandos do CLMN”, foi alcançado por meio das respostas das entrevistas com os 16 egressos do CLMN.

As análises dos documentos legais, o PPC do CLMN (UFPEL, 2017) e a Resolução n. 2, de 1º de julho de 2015 (MEC, 2015b), não apresentam modificações significativas no PP do CLMN (UFPEL, 2017), pois este tem a mesma carga horária, ementas e descrições das disciplinas de horas de Prática como Componente Curricular e as disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado do PPC do CLMN

(UFPEL, 2010), não apresentando contribuições para a aproximação da teoria com a prática da docência.

Sendo assim, considero que, por meio da pesquisa, evidenciou-se que a PCC que está no PPC do CLMN (UFPEL, 2017) não está de acordo com o conceito de Gatti (2018), por ter horas de PCC distribuídas entre disciplinas previamente estabelecidas. No entanto, o PPC do CLMN contempla o texto da Resolução n. 2, de 1º de julho de 2015 (MEC, 2015b), que diz que as horas de PCC devem estar ao longo do processo formativo, nas disciplinas que estão distribuídas ao longo do curso. Embora muitos acadêmicos ainda optem pelo “3+1” (SAVIANI, 2009), amparados por lei, o aprendizado da formação inicial fica fragilizado.

Dessa forma, sugiro que se continue estudando e que se observe as reformulações propostas nas leis, para incorporá-las ao CLMN da UFPEl, proporcionando que a PCC seja inserida em todas as disciplinas, seguindo o conceito de Gatti (2018), juntamente com o conhecimento pedagógico do conteúdo defendido por Shulman (1987).

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, J. A. A. **O estágio na licenciatura em matemática: um espaço de formação compartilhada de professores.** Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1977.
- BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 23 maio 2022.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). **Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002.** Brasília: Conselho Pleno, 2002a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=159261-rcp001-02&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 19 maio 2022.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). **Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002.** Brasília: Conselho Pleno, 2002b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=159251-rcp002-02&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 19 maio 2022.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). **Resolução CNE/CES 3/2003.** Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Matemática. Brasília: Câmara de Educação Superior, 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces032003.pdf>. Acesso em: 19 maio 2022.
- CURI, E.; PIRES, C. M. C. Pesquisas sobre a formação do professor que ensina matemática por grupos de pesquisa de instituições paulistanas. **Educação Matemática Pesquisa**, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 151-189, 2008.
- FERNANDES, C. M. B. A prática como componente curricular: uma possibilidade de inovação ou uma ressemantização retórica na organização curricular dos cursos de formação de professores. *In*: ANPED-Sul, 5., 2004. **Anais [...]**. Curitiba: UFPR, 2004.
- FERNANDES, C. M. B. Prática Pedagógica. *In*: MOROSINI, M. C. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária: Glossário.** v. 2. Brasília: INEP; RIES, 2006. p. 447. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_da_educacao_superior/enciclopedia_de_pedagogia_universitaria_glossario_vol_2.pdf. Acesso em: 21 maio 2022.
- FIORENTINI, D.; PASSOS, C.L.B.; LIMA, R.C.R. (org.) **Mapeamento da pesquisa acadêmica brasileira sobre o professor que ensina matemática: 2001-2012.** Campinas: Faculdade de Educação UNICAMP, 2016. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/pagina_basica/58/e-book-mapeamento-pesquisa-pem.pdf. Acesso em: 19 maio 2022.
- GATTI, B. A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, São Paulo, n. 100. p. 33-46, dez. 2013/fev. 2014.

GATTI, B. A. Bernardete Gatti: “Nossas faculdades não sabem formar professores”, entrevista a Flávia Yuri Oshima. **Época**, nov. 2016. Disponível em: <https://epoca.oglobo.globo.com/educacao/noticia/2016/11/bernardete-gatti-nossas-faculdades-nao-sabem-formar-professores.html>. Acesso em: 21 maio 2022.

GATTI, B. A. Por uma política de formação de professores: a pesquisa expõe os obstáculos e desafios enfrentados na preparação de novos educadores. **Pesquisa FAPESP**, ed. 267, maio de 2018. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/bernardete-angelina-gatti-por-uma-politica-de-formacao-de-professores/>. Acesso em: 12 jan. 2022.

GATTI, B. A.; BARRETTO, Elba Siqueira Sá (coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2019/04/Professores-do-Brasil-impasses-e-desafios.pdf>. Acesso em: 19 maio 2022.

GATTI, B. A. *et al.* **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019. Disponível em: https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2019/05/Livro_ProfessoresDoBrasil.pdf. Acesso em: 19 maio 2022.

GOUVEIA, C. A. A. **Manifestação da Prática do Professor que Ensina Matemática: aproximações com a Comunidade de Prática**. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2017.

GOSMATTI, A. **Prática de Ensino na perspectiva de professores do estágio curricular supervisionado de matemática**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

KRAUSE, E. V. **O Estágio Curricular Supervisionado na Licenciatura de Matemática; um estudo sobre a formação de futuros professores**. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2015.

LE GOFF, J. Documento/Monumento. **História e Memória**, Campinas, p. 520-550, 1990.

MEDEIROS, C. M. **O estágio supervisionado: uma influência na constituição dos saberes e do professor de matemática na formação inicial**. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemáticas) – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas, Pará Instituto de Educação Matemática e Científica, Universidade Federal do Pará, Belém, 2010.

MILANI, R. **O processo de aprender a dialogar por futuros professores de matemática com seus alunos no estágio supervisionado**. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2015.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Parecer CNE/CES 1.302/2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Matemática, Bacharelado e Licenciatura. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES13022.pdf>. Acesso em: 23 maio 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Portaria n. 45 de 22 de janeiro de 2015**. Brasília: Secretaria de Regulação e Supervisão do Ensino Superior, 2015a. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/32125506/do1-2015-01-23-portaria-n-45-de-22-de-janeiro-de-2015-32125431. Acesso em: 20 maio 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Portaria n. 303 de 29 de março de 2021**. Brasília: Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior, 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-303-de-29-de-marco-de-2021-311651878>. Acesso em: 23 maio 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Resolução n. 2, de 1º de julho de 2015 do CNE**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2015b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 10 fev. 2022.

MIZUKAMI, M. G. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Educação**, v. 29, n. 2, p. 33-50, jul./dez. 2004.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise Textual Discursiva**. 3. ed. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2016.

NEVES, U. **A chegada da pandemia**. PebMed, 2020. Disponível em: <https://pebmed.com.br/ministerio-da-saude-declara-transmissao-comunitaria-em-todo-o-pais/>. Acesso em: 1 fev. 2022.

NONATO, K. J. **Estágio supervisionado em matemática**: contribuições para a formação de professores de matemática. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Programa de Educação Matemática, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Pioneiros, 2011.

NÓVOA, A. (coord.). **Professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

NÓVOA, A. Antonio Nóvoa: “professor se forma na escola”, entrevista a Paola Gentile. **Nova Escola**, 2001. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/179/entrevista-formacao-antonio-novoa>. Acesso em: 12 fev. 2022.

NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 1999.

NÓVOA, A. A pandemia de Covid-19 e o futuro da Educação. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, Brasília, v. 7, n. 3, p. 8-12, ago. 2020.

NÓVOA, A. **Encerramento da Conferência em Paris**. FENPROF, 2016. Disponível em: <https://www.spn.pt/Artigo/nada-substitui-um-bom-professor>. Acesso em: 12 fev. 2022.

NÓVOA, A. António Nóvoa: aprendizagem precisa considerar o sentir, entrevista com Luciana Alvarez, **Revista Educação**, 2021. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2021/06/25/antonio-novoa-aprendizagem-sentir/>. Acesso em: 12 fev. 2022.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Poíesis**, v. 3, n. 3, p. 5-24, 2005.

PESCE, M. K. **A formação do professor pesquisador nos cursos de licenciatura**: a perspectiva do professor formador e dos licenciados. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

RICHARDSON, R. J. **pesquisa social**: Métodos e técnicas. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SHULMAN, L. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. **Revista de Currículum y Formación del Profesorado**, Granada, a. 9, n. 2, p. 1-30, 2005.

SHULMAN, L. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, v. 57, n. 1, p. 1-22, 1987.

SHULMAN, L. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

SILVEIRA, D. N. **O estágio curricular supervisionado na escola de educação básica**: diálogo com professores que acolhem estagiários. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2008.

SILVEIRA, D. N.; FERNANDES, C. M. B. Qualidade e formação inicial de professores: contribuições de narrativas de egressos da licenciatura em matemática na reconfiguração curricular. In: LEITE, D. FERNANDES, C. M. B. (org.). **Qualidade da Educação Superior**: avaliação e implicações para o futuro da universidade. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012. p. 34-45.

SILVEIRA, L. R. S. A Prática como componente curricular nos estágios de Licenciatura em Matemática da UFPel. ENCONTRO BRASILEIRO DE ESTUDANTES DE PÓS- GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 14., 2020. **Anais [...]**. Cascavel: EMBRAPEM, 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS (UFPEL). **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática**. Pelotas: Instituto de Física e Matemática; Curso de Licenciatura em Matemática Noturno, 2010. Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/matematicanoturno/files/2019/10/PP_Math_Not_10_12_2010.pdf. Acesso em: 10 fev. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS (UFPEL). **Projeto Pedagógico do Curso de Matemática Noturno**. Pelotas: Instituto de Física e Matemática; Curso de Licenciatura em Matemática Noturno, 2017. Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/matematicanoturno/files/2019/10/PP_Math_Not_28_07_2017.pdf. Acesso em: 10 fev. 2022.

ZIMMER, I. **Estágio Curricular Supervisionado na licenciatura em matemática: um componente curricular em discussão**. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

APÊNDICE 1 – PESQUISA PILOTO

Esta pesquisa piloto, realizada com os sujeitos egressos do curso de Licenciatura em Matemática Noturno da UFPEL, foi utilizada para a fase de qualificação do projeto de pesquisa. Para preservar a identidade dos sujeitos, foram caracterizados por se tratar da pesquisa Piloto, sugestivamente de Pilotos (1,2,3,4).

Questionário com as perguntas e respostas da pesquisa piloto, para realização por meio das respostas da Análise Textual Discursiva (ATD)

QUESTÃO 1

Como você conceitua / aborda a relevância das disciplinas de PCC voltadas para a prática do estágio curricular supervisionado?

Piloto 1): De grande importância, aproveitei durante a graduação todas as oportunidades de estar em contato com a escola, apenas nesse espaço tinha contato direto com a realidade que me espera, mas essas oportunidades não contemplam todos os meus colegas, principalmente os que trabalham e cursam matemática noturno. Em quatro ou cinco anos de graduação, duas experiências de estágio é pouco contato com a escola, ainda que tenhamos uma vida dentro dos alunos, é totalmente diferente desse espaço na função de professor! Se você puder sugerir melhorias para essas disciplinas de Estágio I e II, use o horário da disciplina, para orientação e para compartilhar com os colegas e o supervisor como experimentar que estamos vivenciando, uma forma de dividir angústias e alegrias e compartilhar materiais durante essa prática.

Piloto 2): As disciplinas relacionadas com os tópicos são muito importantes, quando o aluno começa a ter contato com as escolas, sai do imaginário e vai para a realidade.

Piloto 3): As disciplinas de estágio serviram para quem está mais preparado para ingressar na sala de aula de uma escola. Conseguimos trocar experiências, ideias entre colegas, ler um pouco de pesquisadores que estudam ou assuntos.

Piloto 4): Em meu conceito é uma disciplina essencial. Com um grau de importância muito relevante para a formação docente, visto que é um momento de contato e vivência com a escola.

UNIDADE DE SIGNIFICADO: importância, aumento de carga horária dessas disciplinas, preparam para ingresso na escola, disciplinas essenciais, vivência na/da escola, dificuldade do acadêmico que trabalha durante o dia, apenas dois estágios é pouco, mais disciplinas e uma delas com partilhas e trocas, partilhas de materiais produzidos pelos acadêmicos, mais leituras e mais pesquisas, estágio como movimento do imaginário para a realidade.

QUESTÃO 2

Hoje você já está atuando como professor(a) em escolas públicas ou privadas, que avaliação você faria da formação recebida, relativa à formação específica e a formação para a docência?

Piloto 1): Atuo na escola pública após quatro anos e percebi no primeiro ano de docência que a formação seja para trabalhar com o 6 ° ano do fundamental ou com o 3 ° ano do ensino médio, acontece na prática. No caso da matemática, a afetividade para lidar com os alunos de diferentes idades e realidades socioeconômicas foi fundamental, é conhecer esse aluno, que consegue trabalhar com dificuldades de aprendizagem e se encontra em alguma proporção muito maior nas escolas públicas. Contudo, avalie a minha formação hoje, que falta a parte do currículo do curso, disciplinas específicas para discutir e praticar o ensino da aritmética, álgebra e geometria na escola para além da teoria; Faltou no currículo a disciplina de educação especial, uma única disciplina optativa disponível na universidade universal é pequena e não é focada no ensino de matemática, quatro anos de docência, foi um desafio para fazer adaptações para os alunos especiais que recebem; Faltou uma disciplina que discutisse mais sobre Educação de Jovens e Adultos (EJA), ainda que nem todos possam praticar essa atividade, é importante discutir sobre o ensino desses alunos, finalmente na escola pública, nos quais separe jovens de 15, 16 e 17 anos ainda não é fundamental, na mesma sala com alunos de 12 e 13 anos, como lidar?!

Piloto 2): Ainda não estou atuando em nenhuma escola. Acreditar que falta uma ligação entre a formação de docência e a realidade das escolas, é muito tarde esse contato. Acreditar que seria enriquecedor para os alunos que tiverem contato com escolas no início da graduação, ter noção das dificuldades que enfrentam as escolas, como aulas superlotadas, entre outros problemas que a nossa educação vem enfrentando.

Piloto 3): Hoje acredito que algumas disciplinas e alguns conteúdos foram bem úteis. Desejava que o curso tivesse me oferecido mais disciplinas de ensino pedagógico, pois são as que aprendem boas práticas, modelar nossa formação como professor do futuro.

Piloto 4): Atuo na rede Municipal. A formação foi muito além do que é exercido na escola.

UNIDADE DE SIGNIFICADO: As disciplinas e/ou curso como um todo não preparam. Falta abordar temáticas como: dificuldades de aprendizagem de um modo em geral, disciplinas sobre Escola de Jovens e Adultos (EJA), sobre inclusão (uma disciplina de libras obrigatória e outra disciplina eletiva não são suficientes), parte pedagógica é insuficiente, (conhecimento pedagógico do conteúdo - Lee Schulman); prendemos muitos cálculos que depois não nos ajudam a explicar/apresentar o conteúdo para os alunos da educação básica. Não sabemos fazer adaptações do/no conteúdo. Faltam estudos sobre as teorias de currículo para entendermos como funciona a escola.

QUESTÃO 3

Você considera que existe um distanciamento entre o que é trabalhado na formação e o que precisa ser trabalhado na escola? Por quê?

Piloto 1): Sim, esse distanciamento vê falta de discussão sobre o ensino da matemática. Meu curso privilegiou o ensino de cálculo, geometria e álgebra, sem esse conteúdo chegar na escola, uma álgebra que ensina não é a mesma coisa, e esse ensino precisa ser mais discutido. Pouco se fala em matemática crítica e sua importância enquanto transformação social.

Piloto 2): Sim, durante a minha graduação fica muito claro o que deveríamos saber fazer, como calcular e realizar cálculos, coisas muito além do que realmente ensinamos nas escolas. Acho importante os professores saberem demonstrar e calcular coisas mais complexas, mas também devem saber os conteúdos básicos que muitas vezes não são trabalhados durante a graduação.

Piloto 3): Sim, existe um distanciamento, principalmente nas disciplinas ditas "duras". Hoje parece que estudamos para passar nas provas e ganhar uma licença para poder dar aulas. As disciplinas chamadas "pedagógicas", em maioria, serviram para que pudéssemos refletir sobre certos assuntos, outras visões do mundo educacional.

Piloto 4): Considero apenas o que deveria ter mais estágios na graduação. Que seja mais voltada para uma licenciatura.

UNIDADE DE SIGNIFICADO: SIM; a licenciatura privilegia o cálculo, geometria e a álgebra, mas sem pensar como ela é trabalhada/ensinada na educação básica; a álgebra que ensinamos na educação básica não é a mesma que aprendemos na universidade, ou seja, não há relação entre o ensino superior e a educação; os dois são importantes, mas não há uma ponte entre eles e nem entre as disciplinas ditas "duras" e as disciplinas pedagógicas, talvez uma forma de "corrigir" ou criar a ponte seria com a realização de mais estágios. Mais práticas. Hoje o distanciamento é muito grande, mesmo que haja esforços de alguns professores. Falta a abordagem da matemática crítica (Ole Skovsmose) e sua importância para transformação social (ver matemática financeira) leitura e interpretação da matemática das manchetes dos jornais e redes sociais.

QUESTÃO 4

De que forma você pensa em uma interlocução entre a teoria e a prática docente? Entre educação básica e ensino superior? Escola de educação básica e universidade?

Piloto 1): Para uma educação matemática de transformação social, o ensino de matemática precisa fazer sentido, para além dos cálculos, uma matemática escolar

precisa ser vista como uma disciplina de resolução de problemas, mas uma linguagem que ajuda os alunos a estarem no mundo. O laboratório Lema da universidade, precisa chegar na escola, estudar matemática, o que é prazeroso, a educação financeira é parte da matemática, uma análise estatística do cotidiano é parte da matemática, a falta de trabalho ou o pensamento matemático e o raciocínio lógico na escola para mim é o que está faltando entre teoria e prática docente, entre educação básica e superior!

Piloto 2): Eu achei que seria difícil trabalhar os conteúdos que aprendi durante a minha vida estudantil (ensino fundamental e médio), mas não um choque, não foi nada disso, eu parei com redução e a primeira lição do curso foi enlouquecedor.

Piloto 3): Relação com projetos de extensão.

Piloto 4): Uma interlocução por meio de mais estágios na graduação, já nos semestres iniciais do curso. Entre educação básica e superior um passo já foi dado com o PIBID.

UNIDADES DE SIGNIFICADO: o ensino precisa fazer sentido, para além dos cálculos; disciplina que ajude a resolver problemas; ajude o alunos a ler o mundo (metodologias do tipo resolução de problemas); um LEMA (Laboratório de Ensino de Matemática) em cada escola; análise estatística do cotidiano; interlocução através de projetos de ensino GAMA (Grupo de Apoio de Matemática), de extensão (Desafio) e muita valorização PIBID (Programa de Institucional de Bolsa de Iniciação Científica); mais estágios, todos os anos um semestre na escola (um turno por semana na escola com projetos para melhorar o aproveitamento dos alunos da educação básica).

QUESTÃO 5

Que sugestão ou sugestões você deixaria para a Licenciatura de Matemática ter uma boa contribuição para a melhoria do ensino de matemática na região?

Piloto 1) Projetos de extensão voltada ao pensamento matemático! Seja nas escolas ou na comunidade.

Pilotos 2) Eu gostaria de ter contato com uma escola no início do curso, e não somente no final, quando eram os estágios.

Piloto 3) Verificar as demandas das escolas, o que é necessário, viver a realidade das escolas, não usar apenas o cálculo e não saber como aprender um aluno nos anos finais.

Piloto 4) Que o foco do curso de licenciamento seja voltado mais para uma licença do bacharel. E além disso, existem mais disciplinas voltadas para a área de Educação.

UNIDADES DE SIGNIFICADO: projetos de extensão, viver a realidade das escolas para planejar melhor, ver demandas da comunidade, mais disciplinas da área de educação matemática; foco do curso na licenciatura, saber cálculo e seus significados, compreender processos de aprendizagem, vivenciar a escola desde o início do curso.

QUESTÃO 6)

Que contribuições a UFPEL poderia trazer para a nossa comunidade e que podem repercutir na formação dos professores?

Piloto 1): Um colégio de aplicação da UFPEL, assim como temos o hospital, esse é o melhor retorno da comunidade, seja para alunos ou para formandos em formação!!

Piloto 2): Acredito que, se a UFPEL tiver algum projeto direcionado para o ensino médio e fundamental, por exemplo, ter escolas onde os estudantes de graduação podem ajudar nas aulas de reforço, onde o aluno acompanhará as aulas do professor titular da escola. Assim, o aluno tem uma experiência, tanto experiente com uma escola como também direcionado ao domínio de turma.

Piloto 3): A UFPEL deveria investir mais em formação de professores, oferecendo mais oportunidades para treinamento em níveis de pós-graduação, principalmente. Trazer ideias de oficinas, oficinas, palestras, levar uma universidade para a comunidade.

Piloto 4): Realizar uma comunicação mais aberta com as escolas.

UNIDADES DE SIGNIFICADO: Colégio de aplicação (conheço o da Instituição de ensino superior em Porto Alegre, Rio Grande do Sul - UFRGS), assim como temos um hospital escola, penso que é o melhor retorno para a comunidade, projetos para a educação básica da comunidade, oficinas palestras levando a universidade para a comunidade. Comunicação mais direta e aberta com as escolas.

APÊNDICE 2 – QUADROS DA ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA DA PESQUISA PILOTO

Quadro 17 – Etapa 1 – Processo de análise, indicando como acontece a unitarização

Questão	Unidade de significado	Elemento aglutinador
1	Muito importante; aumento de carga horária; preparam para o ingresso na escola, disciplinas essenciais, vivência na/da escola, dificuldade do acadêmico que trabalha durante o dia, apenas dois estágios é pouco, mais disciplinas e uma delas com partilhas e trocas estágio como movimento do imaginário para a realidade. Muito importante; dois estágios é muito pouco, partilhas de materiais produzidos pelos acadêmicos, mais leituras e mais pesquisas.	Importantíssimo; fundamentais na licenciatura; Imersão imediata e permanente da escola.
		Mais tempo na escola com muitas atividades na escola; partilhas de experiências (PIBID, GAMA) e de materiais (produzido no LEMA, LAM).
		Prejuízo do aluno do curso noturno pela falta de alternativas para esse acadêmico.
2	As disciplinas e/ou curso como um todo não preparam. Falta abordar temáticas como: dificuldades de aprendizagem de um modo em geral, disciplinas sobre EJA, sobre inclusão (uma disciplina de libras obrigatória e outra disciplina eletiva não são suficientes), parte pedagógica é insuficiente, (conhecimento pedagógico do conteúdo - Lee Schulman); aprendemos muitos cálculos que depois não nos ajudam a explicar/apresentar o conteúdo para os alunos da educação básica. Não sabemos fazer adaptações do/no conteúdo. Faltam estudos sobre as teorias de currículo para entendermos como funciona a escola.	Disciplina como um todo não preparam.
		Faltam abordagens sobre EJA, inclusão, parte pedagógica do conteúdo.
		Não aprendemos a fazer adaptações do/no conteúdo de cálculo para ensinar álgebra nos anos finais do ensino fundamental.
		Faltam estudos sobre as teorias de currículo para entender as políticas públicas.

3	SIM; a licenciatura privilegia o cálculo, a geometria e a álgebra, mas sem pensar como ela é trabalhada/ensinada na educação básica; a álgebra que ensinamos na educação básica não é a mesma que aprendemos na universidade, ou seja, não há relação entre o ensino superior e a educação; os dois são importantes, mas não há uma ponte entre eles e nem entre as disciplinas ditas “duras” e as disciplinas pedagógicas, talvez uma forma de “corrigir” ou criar a ponte seria com a realização de mais estágios. Mais práticas. Hoje o distanciamento é muito grande, mesmo que haja esforços de alguns professores. Falta a abordagem da matemática crítica (Ole Skovsmose) e sua importância para transformação social (ver matemática financeira) leitura e interpretação da matemática das manchetes dos jornais e redes sociais.	Licenciatura privilegia o cálculo, a geometria e a álgebra
		Relação entre ensino superior e a educação básica; entre disciplinas “duras” e as disciplinas pedagógicas.
		Ponte entre universidade e comunidade, para aumentar o número de estágio.
		Falta abordagem crítica para interpretar a matemática das manchetes dos jornais e das redes sociais.
4	O ensino precisa fazer sentido, para além dos cálculos; disciplina que ajude a resolver problemas; ajude os alunos a ler o mundo (metodologias do tipo resolução de problemas); um LEMA em cada escola; análise estatística do cotidiano; interlocução através de projetos de ensino (GAMA), de extensão (Desafio) e muita valorização do PIBID; mais estágios, todos os anos um semestre na escola (um turno por semana na escola com projetos para melhorar o aproveitamento dos alunos da educação básica).	O ensino precisa fazer sentido, para além dos cálculos.
		Um LEMA em cada escola.
		Interlocução entre os projetos como GAMA, PIBID e DESAFIO
		Durante todo curso o acadêmico deveria ter sempre um turno da escola pública.
		Análise estatística do cotidiano.

5	Projetos de extensão, viver a realidade das escolas para planejar melhor, ver demandas da comunidade, mais disciplinas da área de educação matemática; foco do curso na licenciatura, saber cálculo e seus significados, compreender processos de aprendizagem, vivenciar a escola desde o início do curso.	Projetos de extensão, vivenciar a escola desde o início do curso.
		Mais disciplinas da educação matemática
		Foco no curso de licenciatura e criar um bacharelado para quem gostar.
		Saber cálculo e seus significados para a educação básica associando aos processos de aprendizagem.
6	Colégio de aplicação (conheço o da UFRGS), assim como temos um hospital escola, penso que é o melhor retorno para a comunidade, projetos para a educação básica da comunidade, oficinas palestras levando a universidade para a comunidade. Comunicação mais direta e aberta com as escolas. A universidade abandona seus ex-acadêmicos (egressos) e os professores formados pela UFPEL esquecem a universidade. Investimento na educação continuada, pois na graduação somos incentivados a participar de eventos, semanas acadêmicas, mas depois que ingressamos nas escolas, perdemos esse espaço (evento para egressos da rede pública)	Colégio de aplicação (UFRGS)
		Projeto para a comunidade toda.
		Oficinas e palestras aproximando a universidade da comunidade.
		Comunicação mais direta e aberta e permanente com a comunidade.
		Formação continuada.
		Relação entre universidade e os egressos e egressos e universidade.

Quadro 18 – Referente à Etapa 2 – Esquema dos elementos aglutinadores e categorias iniciais

Elementos Aglutinadores	Categorias Iniciais
Importantíssimo; fundamentais na licenciatura; Imersão imediata e permanente da escola.	Valorização das disciplinas (prática como componente curricular).
Mais disciplinas da educação matemática.	
Disciplina como um todo não preparam.	Valorização da licenciatura
Foco no curso de licenciatura e criar um bacharelado para quem gostar.	
Saber cálculo e seus significados para a educação básica associando aos processos de aprendizagem.	
Mais tempo na escola com muitas atividades na escola; partilhas de experiências (PIBID, GAMA) e de materiais (produzido no LEMA, LAM).	
Interlocução entre os projetos como GAMA, PIBID e DESAFIO.	
Um LEMA em cada escola.	
Durante todo curso o acadêmico deveria ter sempre um turno da escola pública.	
Oficinas e palestras aproximando a universidade da comunidade.	Convivência na escola; Importância dos projetos
Comunicação mais direta e aberta e permanente com a comunidade.	
Projeto para a comunidade toda.	
Colégio de aplicação (UFRGS) [= Hospital escola].	
Relação entre universidade e os egressos e egressos e universidade.	Integração universidade escola e escola universidade.
Formação continuada.	
Eventos/espços para os egressos.	
O ensino precisa fazer sentido, para além dos cálculos.	
Saber cálculo e seus significados para a educação básica associando aos processos de aprendizagem.	Formação Continuada.
	Dar sentidos aos conteúdos.

Análise estatística do cotidiano.	Matemática crítica, para não termos um ensino mecânico.
Falta abordagem crítica para interpretar a matemática das manchetes dos jornais e das redes sociais.	
O ensino precisa fazer sentido, para além dos cálculos.	
Faltam abordagens sobre EJA, inclusão, parte pedagógica do conteúdo. Faltam estudos sobre as teorias de currículo para entender as políticas públicas.	Conhecimento de abordagens e teorias (inserção em projetos de pesquisa).
Prejuízo do aluno do curso noturno pela falta de alternativas para esse acadêmico.	Acadêmicos do noturno

Quadro 19 – Referente as Etapas 3 e 4 – Esquema de categorização

Categorias Iniciais	Categorias Intermediárias	Categorias Finais
Valorização das disciplinas (prática como componente curricular).		
Valorização da licenciatura.		
Convivência na escola; Importância e dos projetos.		
Integração universidade escola e escola universidade.		
Formação Continuada.		
Dar sentidos aos conteúdos.		
Matemática crítica, para não termos um ensino mecânico.		
Conhecimento de abordagens e teorias (inserção em projetos de pesquisa).		
Acadêmicos do noturno.		

APÊNDICE 3 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA – PPGEMAT

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Com assinatura desse termo, eu abaixo identificado e assinado, concordo em participar do estudo “A PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR E O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO DO CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA NOTURNO DA UFPel”. Estou ciente de que estou sendo convidado a participar voluntariamente do mesmo.

PROCEDIMENTOS: Fui informado que o objetivo geral é” Identificar a importância das disciplinas de PCC para a realização do estágio curricular supervisionado enquanto graduandos do CLMN”, cujos resultados somente serão usados para fins de pesquisa. Estou ciente que minha participação envolverá fornecimento de dados por meio de entrevistas.

RISCOS E POSSÍVEIS REAÇÕES: Fui informado sobre a ausência de riscos ou reações na participação da pesquisa.

BENEFÍCIOS: Fui informado que o benefício de participar da pesquisa se dá ao fato que os resultados serão incorporados ao conhecimento científico e posteriormente a relevância na formação de professores.

PARTICIPAÇÃO VOLUNTÁRIA: Minha participação neste estudo é voluntária, de livre e espontânea vontade.

DESPESAS: Estou esclarecido que não terei nenhum custo e não receberei nenhuma ajuda financeira para participar.

CONFIDENCIALIDADE: Estou ciente que minha identidade será preservada durante todas as etapas do estudo.

CONSENTIMENTO: Recebi todas as explicações sobre o estudo, todas registradas neste formulário dando o consentimento. Portanto, estou de acordo em participar do estudo. Este Formulário de Consentimento será assinado por mim e ficará à disposição para caso seja necessário.

Participante:

Identidade:

Assinatura:

ANEXO 1 – RECORTE DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CLMN /2017

Horas de Prática como Componente Curricular

As 408 horas-aula de PCC iniciam no primeiro semestre do curso com a disciplina de Ensino de Matemática I e estão distribuídas nas seguintes disciplinas:

Laboratório de Ensino de Matemática I (68 h/a) – 1º Semestre;
Laboratório de Ensino de Matemática II (68 h/a) – 3º Semestre;
Laboratório de Ensino de Matemática III (68 h/a) – 6º Semestre;
Instrumentação para o Ensino de Matemática I (68 h/a) – 5º Semestre;
Instrumentação para o Ensino de Matemática II (68 h/a) – 9º Semestre;
Tecnologias Avançadas no Ensino de Matemática (68 h/a) – 9º Semestre.

Horas de Estágio Obrigatório (Estágio Curricular Supervisionado)

No início da segunda metade do curso, as atividades de EO estão distribuídas em quatro disciplinas que totalizam 442 horas. Duas dessas disciplinas implementam estágio supervisionado em Matemática em escolas de Ensino Fundamental (5a. a 8a. séries) e duas em Escolas de Ensino Médio (todas as séries). As atividades de estágio se iniciam no sétimo semestre e terminam no último.

Trabalho de Campo I (85 h/a);
Trabalho de Campo II (85 h/a);
Estágio de Matemática I (136 h/a);
Estágio de Matemática II (136 h/a).

Descrição dos objetivos e das ementas das disciplinas de horas de PCC

Disciplina Laboratório de Ensino de Matemática I

Ementa: (Re) Construção de habilidades e conceitos de matemática pelos alunos do curso via experimentos em laboratório. Identificação de estratégias para o ensino de habilidades e conceitos de Matemática dos Níveis Básicos.

Disciplina Laboratório de Ensino de Matemática II

Ementa: Estudos de modelos experimentais de ensino de Matemática do Ensino Fundamental. Construção e adaptação de diferentes materiais e métodos de ensino de Matemática. Experimentação de diferentes estratégias de ensino de matemática em grupos especiais de alunos, contemplando os temas transversais apresentados nos PCNs do ensino fundamental. Elaboração de relatórios sobre os experimentos. Uso de materiais recicláveis na construção de modelos para o ensino de matemática.

Disciplina Laboratório de Ensino de Matemática III

Ementa: Estudos de modelos experimentais de ensino de Matemática do Ensino Médio. Construção e adaptação de diferentes materiais e métodos de ensino de Matemática. Experimentação de diferentes estratégias de ensino de matemática em grupos especiais de alunos. Estudo de conceitos relativos a etnomatemática com enfoque nas culturas Afro-Brasileiras e Indígena. Elaboração de relatórios sobre os experimentos.

Disciplina Instrumentação para o Ensino de Matemática I

Ementa: Análise de currículos de Ensino Fundamental. Avaliação de programas, projetos e livros-texto de matemática do Ensino Fundamental. Discussão de formas de apresentação dos conteúdos de Matemática do Ensino Fundamental. Elaboração e Execução de aulas experimentais. Estudos das relações de conceitos de matemática com outras áreas do conhecimento no nível do Ensino Fundamental e com conceitos de matemática do Ensino Médio, contemplando os temas transversais propostos nos PCNs, com especial atenção às questões próprias da Educação Ambiental. Leitura de artigos em revistas de educação matemática e redação de textos para o Ensino Fundamental.

Disciplina Instrumentação para o Ensino de Matemática II

Ementa: Análise de currículos de Ensino Médio. Avaliação de programas, projetos e livros-texto de matemática do Ensino Médio. Análise da presença/ausência de temas envolvendo as relações Étnico-Raciais e o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nos programas avaliados. Discussão de formas de apresentação dos conteúdos de Matemática do Ensino Médio. Elaboração e Execução de aulas experimentais. Estudos das relações de conceitos de matemática com outras áreas

do conhecimento no nível do Ensino Médio e com conceitos de matemática do Ensino Fundamental, contemplando os temas transversais propostos nos PCNs do ensino médio, com especial atenção à Educação Ambiental. Leitura de artigos em revistas de educação matemática e redação de textos para o Ensino Médio.

Disciplina: Tecnologias Avançadas no Ensino de Matemática

Ementa: Análise de aplicativos de informática para o ensino de matemática nos ensinos fundamental e médio. Recursos de informática para o ensino profissionalizante. Calculadoras, aplicativos, computadores e multimídia. Adaptação de aplicativos científicos para os ensinos fundamental e médio. Planejamento, execução e análise de aulas experimentais de Matemática utilizando tecnologias avançadas no ensino de matemática. Experimentação de diferentes estratégias de ensino de Matemática em grupos especiais de alunos. Elaboração de relatórios sobre os experimentos.

Descrição das ementas das disciplinas das horas de Estágio Obrigatório (Estágio Curricular Supervisionado)**Disciplina: Trabalho de Campo I**

Ementa: Vivência da realidade do trabalho de professor de matemática no nível do Ensino Fundamental. Experiências de observação, coparticipação e docência supervisionadas, integrando atuação e reflexão. Planejamento e execução de aulas experimentais de Matemática em escolas da região de Pelotas. Elaboração de projeto de ensino de Matemática no nível do Ensino Fundamental para executar na disciplina de Estágio de Matemática I.

Disciplina: Trabalho de Campo II

Ementa: Vivência da realidade do trabalho de professor de Matemática no nível do Ensino Médio. Experiências de observação, coparticipação e docência supervisionadas, integrando atuação e reflexão. Planejamento e execução de aulas experimentais de Matemática em escolas da região de Pelotas. Elaboração de projetos de ensino de matemática no nível do Ensino Médio para executar na disciplina de Estágio de Matemática II.

Disciplina: Estágio de Matemática I

Ementa: Execução do projeto de ensino elaborado na disciplina de Trabalho de Campo I em escola de Nível Fundamental. Reflexões sobre as diferentes concepções de matemática, presentes nas salas de aula. Planejamento e avaliação do ensino e da aprendizagem no Nível Fundamental.

Disciplina: Estágio de Matemática II

Ementa: Execução do projeto de ensino elaborado na disciplina de Trabalho de Campo II em escola de Nível Médio. Reflexões sobre as diferentes concepções de matemática, presentes nas salas de aula, e sua relação com a vida cotidiana. Planejamento e avaliação do ensino e da aprendizagem no Nível Médio.

ANEXO 2 – RECORTE DA RESOLUÇÃO Nº 2, 1º DE JULHO DE 2015 DO CNE

CAPÍTULO I DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

Art.2

§ 1º Compreende-se à docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo.

Art. 3º A formação inicial e a formação continuada destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas – educação infantil, ensino fundamental, ensino médio – e modalidades – educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância – a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional.

§ 3º A formação docente inicial e continuada para a educação básica constitui processo dinâmico e complexo, direcionado à melhoria permanente da qualidade social da educação e à valorização profissional, devendo ser assumida em regime de colaboração pelos entes federados nos respectivos sistemas de ensino e desenvolvida pelas instituições de educação credenciadas.

§ 6º O projeto de formação deve ser elaborado e desenvolvido por meio da articulação entre a instituição de educação superior e o sistema de educação básica, envolvendo a consolidação de fóruns estaduais e distrital permanentes de apoio à formação docente.

Art. 4º A instituição de educação superior que ministra programas e cursos de formação inicial e continuada ao magistério, respeitada sua organização acadêmica, deverá contemplar, em sua dinâmica e estrutura, a articulação entre ensino, pesquisa e extensão para garantir efetivo padrão de qualidade acadêmica na formação inicial e continuada ao magistério, respeitada sua organização acadêmica, deverá contemplar, em sua dinâmica e estrutura, a articulação entre ensino, pesquisa e extensão para garantir efetivo padrão de qualidade acadêmica na formação oferecida, em consonância com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC).

Parágrafo único. Os centros de formação de estados e municípios, bem como as instituições educativas de educação básica que desenvolverem atividades de formação continuada dos profissionais do magistério, deverão contemplar, em sua dinâmica e estrutura, a articulação entre ensino e pesquisa, para garantir efetivo padrão de qualidade acadêmica na formação oferecida em consonância com o plano

institucional, o projeto político-pedagógico e o projeto pedagógico de formação continuada.

CAPÍTULO IV

DA FORMAÇÃO INICIAL DO MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM NÍVEL SUPERIOR

Art. 9º Os cursos de formação inicial para os profissionais do magistério para a educação básica, em nível superior, compreendem: I - cursos de graduação de licenciatura

§ 1º A instituição formadora definirá no seu projeto institucional as formas de desenvolvimento da formação inicial dos profissionais do magistério da educação básica articuladas às políticas de valorização desses profissionais e à base comum nacional explicitada no capítulo II desta Resolução.

Art. 10. A formação inicial destina-se àqueles que pretendem exercer o magistério da educação básica em suas etapas e modalidades de educação e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos educação básica em suas etapas e modalidades de educação e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, compreendendo a articulação entre estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino.

Art. 11. A formação inicial requer projeto com identidade própria de curso de licenciatura articulado ao bacharelado ou tecnológico, a outra(s) licenciatura(s) ou a cursos de formação pedagógica de docentes.

Art. 12. Os cursos de formação inicial, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-ão dos seguintes núcleos:

I - Núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais, articulando.

II- Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos, priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições, em sintonia com os sistemas de ensino, que, atendendo às demandas sociais, oportunizará:

CAPÍTULO V

DA FORMAÇÃO INICIAL DO MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM NÍVEL SUPERIOR: ESTRUTURA E CURRÍCULO

Art. 13. Os cursos de formação inicial de professores para a educação básica em nível superior, em cursos de licenciatura, organizados em áreas especializadas, por componente curricular ou por campo de conhecimento e/ou interdisciplinar, considerando-se a complexidade e multirreferencialidade dos estudos que os englobam, bem como a formação para o exercício integrado e indissociável da docência na educação básica, incluindo o ensino e a gestão educacional, e dos processos educativos escolares e não escolares, da produção e difusão do conhecimento científico, tecnológico e educacional, estruturam-se por meio da garantia de base comum nacional das orientações curriculares.

§ 1º Os cursos de que trata o *caput* terão, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos, compreendendo:

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;

II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição;

III - pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição;

IV - 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12 desta Resolução, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição.

§ 2º Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdo específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

§ 3º Deverá ser garantida, ao longo do processo, efetiva e concomitante relação entre teoria e prática, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência.

§ 4º Os critérios de organização da matriz curricular, bem como a alocação de tempos e espaços curriculares, se expressam em eixos em torno dos quais se articulam dimensões a serem contempladas, como previsto no artigo 12 desta Resolução.

§ 6º O estágio curricular supervisionado é componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades do trabalho acadêmico.

CAPÍTULO VIII

DAS DISPOSIÇÕES TRANSITÓRIAS

Art. 22. Os cursos de formação de professores que se encontram em funcionamento deverão se adaptar a esta Resolução no prazo de 2 (dois) anos, a contar da data de sua publicação. Parágrafo único. Os pedidos de autorização para funcionamento de curso em andamento serão restituídos aos proponentes para que sejam feitas as adequações necessárias.

Art. 23. Os processos de avaliação dos cursos de licenciatura serão realizados pelo órgão próprio do sistema e acompanhados por comissões próprias de cada área.

Art. 24. Os cursos de formação inicial de professores para a educação básica em nível superior, em cursos de licenciatura, organizados em áreas interdisciplinares, serão objeto de regulamentação suplementar.

Art. 25. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário, em especial a Resolução CNE/CP nº 2, de 26 de junho de 1997, a Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de setembro de 1999, a Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 e suas alterações, a Resolução CNE/CP nº 2, de 19

de fevereiro de 2002 e suas alterações, a Resolução nº 1, de 11 de fevereiro de 2009, e a Resolução nº 3, de 7 de dezembro de 2012.