



UM OLHAR SOBRE ESTÁGIOS E PRÁTICAS COMO COMPONENTES NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA

A LOOK AT INTERNSHIPS AND PRACTICES AS COMPONENTS IN THE INITIAL
TRAINING OF MATHEMATICS TEACHERS

UM VISTAZO A PRÁCTICAS Y PRÁCTICAS COMO COMPONENTES EN LA
FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE MATEMÁTICAS

Maria Alice de Vasconcelos Feio Messias*  

RESUMO

Objetivou-se com esse trabalho analisar o projeto pedagógico do curso de licenciatura em matemática da UFPA, Campus Salinópolis, tendo em vista suas potencialidades no que se refere a integração de estágios e práticas no processo de formação inicial do professor de matemática. Para tanto, discutiu-se sobre a temática, tendo em vista a legislação e apontamentos da literatura. Mediante a análise do PPC do referido curso, foi possível identificar as potencialidades do currículo no que tange à implementação de atividades formativas que evidenciam as práticas e estágios enquanto componentes. Nesse sentido, evidenciou-se que é, principalmente, no Núcleo Profissionalizante do currículo de formação do referido curso, o qual é constituído das dimensões Educação, Matemática, Física e Pesquisa, que se encontram disciplinas, por meio das quais é possível trabalhar sobre o viés da PCC ao longo de todo curso e atrelando-a, também, aos estágios supervisionados e outras atividades curriculares de extensão.

Palavras-chave: Estágios. Práticas. Formação Inicial. Professor de Matemática.

ABSTRACT

The objective of this work was to analyze the pedagogical project of the mathematics degree course at UFPA, Campus Salinópolis, taking into account its potential regarding the integration of internships and practices in the initial training process of mathematics teachers. To this end, the topic was discussed, taking into account legislation and literature notes. By analyzing the PPC of the aforementioned course, it was possible to identify the potential of the curriculum in terms of implementing training activities that highlight practices and internships as components. In this sense, it was evident that it is, mainly, in the Professionalizing Core of the training curriculum of the aforementioned course, which is made up of the dimensions Education, Mathematics, Physics and Research, that disciplines are found, through which it is possible to work on the PCC bias throughout the entire course and also linking it to supervised internships and other extension curricular activities.

* Doutora em Educação em Ciências e Matemáticas pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Professora Adjunta na Universidade Federal do Pará (UFPA), Salinópolis, Pará, Brasil. Trav. Apinagés, 398, Batista Campos, Belém, Pará, Brasil, CEP: 66033-170. E-mail: alicemessias@ufpa.br

Keywords: Internships. Practices. Initial formation. Math teacher.

RESUMEN

El objetivo de este trabajo fue analizar el proyecto pedagógico de la carrera de grado en matemáticas de la UFPa, Campus Salinópolis, teniendo en cuenta su potencial en cuanto a la integración de pasantías y prácticas en el proceso de formación inicial de profesores de matemáticas. Para ello, se discutió el tema, teniendo en cuenta la legislación y las notas bibliográficas. Al analizar el PPC del curso mencionado, fue posible identificar el potencial del plan de estudios en términos de implementar actividades de capacitación que destaquen las prácticas y las pasantías como componentes. En este sentido, se evidenció que es, principalmente, en el Núcleo Profesionalizante del plan de estudios de formación del citado curso, el cual está integrado por las dimensiones Educación, Matemática, Física e Investigación, donde se encuentran las disciplinas, a través de las cuales se es posible trabajar el sesgo PCC a lo largo de todo el curso y también vincularlo a pasantías supervisadas y otras actividades curriculares de extensión.

Palabras clave: Prácticas. Formación inicial. Profesor de matemáticas.

1 INTRODUÇÃO: UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O parágrafo único do artigo 61 da lei 9394/96 dispõe que:

A formação de professores da educação, de modo a atender as especificidades de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

- I- A presença de sólida formação básica, que propicie conhecimentos de fundamentos sociais e críticos de suas competências de trabalho;
- II – Associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;
- III – Aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e em outras atividades.

Mediante o disposto na legislação, evidencia-se, imediatamente por meio das expressões “Associação entre teorias e práticas”, “Estágios”, e “Aproveitamento da formação e experiências anteriores”, a importância de que os professores (de matemática) em formação inicial se desenvolvam por meio de situações formativas que incorporem tais aspectos.

Nesse sentido, Mendes (2010) destacou que o conceito de formação de professores deve estar relacionado ao desenvolvimento contínuo do professor, de modo que formação inicial e formação continuada são essenciais e se apresentam como diferentes momentos de um mesmo processo. A autora, apoiada em Guerra (1993), reiterou que o caráter singular e mutante dos cenários, culturas e contextos

escolares demanda que os professores exerçam sua prática de maneira específica, bem como desenvolvam um pensamento prático que os permita ter a capacidade de agir crítica, flexível e inteligentemente às peculiaridades de cada situação vivenciada.

Imbernón (1994) destaca que seja imprescindível que, no âmbito da formação de professores, sejam desenvolvidos quatro componentes formativos: o científico, o psicopedagógico, o cultural e o prático. Mediante o componente científico, o professor é preparado para desenvolver conhecimentos sobre disciplina e áreas científicas que irá transmitir. Através do componente psicopedagógico, deve fazer uso de conhecimentos teóricos, práticos e tecnológicos das ciências da educação no exercício de sua prática. A partir do componente cultural, o professor se apresenta como um agente possuidor de uma cultura geral e outra cultura específica do ambiente em que exerce sua profissão. Finalmente, tendo em vista o componente prático, o professor, a partir de exercício da docência, estudo e reflexão sobre sua prática, conhece o ambiente em que atua, experimentando e adaptando as bases curriculares, definidas pelo órgão competente, à sua realidade profissional.

Tardif (2010) apontou a prática docente como um processo de aprendizagem, por meio do qual os professores retraduzem sua formação, adaptando-a ao exercício de sua profissão. Nesse sentido, o autor destacou que a prática integra saberes da profissão, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais, de modo que:

- (i) Os saberes da profissão são os conjuntos de conhecimentos transmitidos nas instituições formadoras de professores;
- (ii) Os saberes disciplinares são os diferentes conhecimentos que são constituídos na forma de disciplina;
- (iii) Os saberes curriculares se configuram como os discursos, objetivos, conteúdos e métodos que uma instituição faz uso para categorizar de apresentar saberes culturais enquanto modelos de cultura erudita.
- (iv) Os saberes experienciais são desenvolvidos mediante as experiências, bem como validados por ela.

Barbosa e Barboza (2020) reiteraram, nesse sentido, que os saberes docentes se desenvolvem não somente nos cursos de formação de professor, mas também

mediante experiências pessoais e profissionais. Em direção semelhante, Albuquerque e Gontijo (2013) destacaram que ambas, formação inicial e continuada, exercem um papel fundamental na percepção, construção e organização dos saberes docentes que se manifestam na prática profissional.

Observa-se, na literatura, que a formação inicial e continuada de professores deve ser pautada na reflexão, investigação e transformação da prática docente (NACARATO, 2011; FIORENTINI, 2003; MENDES, 2010; BARBOSA; BARBOZA, 2020) e que, para tanto, não devem se restringir aos conhecimentos de disciplinas, uma vez que devem contemplar a construção de habilidades e competências de interpretar, refletir e interagir com os estudantes (MORAES; BARGUIL, 2015). Tal comportamento deve, também, ser fomentado no âmbito da formação inicial de professores de matemática.

No que se refere, especificamente, ao perfil do licenciado em matemática, as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2001) destacaram que este profissional deve desenvolver: (i) visão de seu papel social de educador, bem como a capacidade de se inserir em diferentes realidades e a sensibilidade de interpretar as ações dos educandos; (ii) visão sobre a contribuição da aprendizagem matemática na formação dos indivíduos, e do exercício de sua cidadania; (iii) visão de que o conhecimento matemático pode e deve ser acessível a todos, bem como a superação de angústias, inércia ou rejeições que ainda possam estar associados ao ensino e aprendizagem dessa disciplina.

O parecer CNE/CP No. 9/2001 ressaltou a importância da articulação, no contexto de formação de professores, entre conhecimentos de área e suas didáticas específicas. Nesse sentido, admite-se que o professor de matemática em formação inicial e/ou continuada deve ter ciência, não apenas de conhecimentos matemáticos, mas também de como transformá-lo em conhecimento matemático escolar (ALBUQUERQUE; GONTIJO, 2013), fato que influenciou na inserção de discussões acerca de conhecimentos teórico-práticos no âmbito da educação matemática tanto no currículo de formação inicial quanto em momentos de capacitação de professores.

É fundamental, conforme destacado por Moraes e Barguil (2015) e Moraes (2016), que o professor estabeleça uma relação dos alunos com o conhecimento matemático, tendo em vista o exercício e ressignificação de sua prática. É nesse cenário que se inserem, no contexto da formação inicial, a prática e os estágios

supervisionados como componentes curriculares, uma vez que permitem que os futuros professores de matemática vivenciem não apenas situações didáticas, por meio das quais podem aplicar os conhecimentos aprendidos, mas também experiências características do exercício da profissão docente.

Frente a esse cenário e, tendo em vista o currículo do curso de licenciatura em matemática da instituição a qual a autora é vinculada como docente, levantou-se o seguinte questionamento: Como potencializar os estágios e práticas enquanto componentes do currículo do curso de licenciatura em matemática da Universidade Federal do Pará (Campus Salinópolis)?

Para respondê-la, realizou-se um estudo – cujos resultados serão apresentados nesse artigo – por meio do qual objetivou-se analisar o projeto pedagógico do curso de licenciatura em matemática da UFPA, Campus Salinópolis, tendo em vista suas potencialidades no que se refere a integração de estágios e práticas no processo de formação inicial do professor de matemática.

Para viabilizar a compreensão do leitor no que tange aos aspectos discutidos nesse texto, serão apresentados nas seções seguintes: uma reflexão sobre os Estágios e Práticas enquanto componentes da formação inicial do professor de matemática, uma análise acerca das principais características do projeto pedagógico do curso de licenciatura em matemática da UFPA (campus Salinópolis) e, finalmente, serão explicitadas algumas potencialidades do currículo do referido curso tendo em vista os Estágios e Práticas enquanto componentes.

2 ESTÁGIOS E PRÁTICAS COMO COMPONENTES CURRICULARES NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA

O artigo 1º da resolução CNE/CP No. 02/2002 dispõe sobre a carga-horária dos cursos de formação da educação básica, estabelecendo:

Art. 1º. A carga-horária dos cursos de formação de professores, em nível superior, em cursos de licenciatura, de graduação plena, será efetivada pela integralização de, no mínimo, 2800 horas, nas quais a articulação teoria-prática garanta, nos termos de seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

I – 400 horas de prática como componente curricular ao longo de todo o curso;
II – 400 horas de estágio curricular supervisionado, a partir do início da

segunda metade do curso;
III – 1800 horas de aulas para conteúdos curriculares de natureza científico-culturais;
IV - 200 horas para outras atividades acadêmico-científico-culturais.

Evidencia-se, conforme destacado por Ferreira, Coura e Franchi (2021), a existência de uma dimensão restrita para a noção de Prática, sendo a Prática como Componente Curricular (PCC) uma atividade que deve ser observada por todos os formadores, e não somente aqueles que supervisionam estágios, uma vez que a PCC se difere do estágio supervisionado, ainda que ambos estejam associados à prática de ensino.

A PCC deve ser trabalhada no âmbito dos cursos de licenciatura mediante situações, as quais, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais, devem ser desenvolvidas no interior de todas as áreas e disciplinas, por meio de múltiplas atividades frente a contextos interdisciplinares, bem como nos estágios realizados nas escolas da educação básica.

A Prática como Componente Curricular deve se apresentar, portanto, como um conjunto de atividades formativas que possibilitam que os professores em formação apliquem seus conhecimentos de área, bem como vivenciem procedimentos característicos do exercício da profissão docente. A inserção da PCC nos currículos de formação reitera a premissa de que a prática é, também, um espaço para a produção de conhecimentos (FERRERIA; COURA; FRANCHI, 2021).

Evidencia-se, nesse sentido, a importância de os currículos dos cursos de licenciatura em matemática serem pensados sob o viés de práticas interdisciplinares em meio as atividades curriculares que os constituam. O enfoque interdisciplinar no espaço de formação inicial do professor de matemática viabiliza o entendimento da complexidade dos mundos social e físico, fato que requer que se articulem para fins de superar a visão fragmentada de produção e socialização de conhecimentos (BORBA, 2006; SIMONETI; BERNARD, 2018).

Japiassu (1976 apud SIMONETI; BERNARD, 2018) destacou que a interdisciplinaridade se caracteriza pela intensidade de trocas entre especialistas, bem como pelo grau de integração real das disciplinas inseridas em um projeto específico de pesquisa. Santomé (1998) reitera que a interdisciplinaridade é uma ação, uma parceria entre diversas áreas, uma atitude, um diálogo entre especialistas que

promove o enriquecimento do processo de produção de conhecimento e ensino. Furlanetto (2011) apontou que a interdisciplinaridade acontece nas “fronteiras”, fruto do intercâmbio de diferentes que se aproximam e, portanto, apresenta-se como um processo de reciprocidade, troca e parceria. A concepção de interdisciplinaridade associada à parceria também é trazida por Luck (1994), o qual reitera que tal prática deve ser desempenhada mediante o trabalho em equipe, pautada no diálogo, frente a necessidade de se questionar, inclusive, o próprio conhecimento, a forma como é produzido e trabalhado.

Evidencia-se, portanto, que a interdisciplinaridade visa, sobretudo, a superação de uma visão fragmentada e isolada de produção de conhecimento. Thiesen (2008) ressalta, nesse sentido, que o professor deve ter uma visão integrada de sua realidade, entendendo que somente a compreensão de sua área de formação não é suficiente para dar conta de todo o processo de ensino e que, portanto, é necessário que ele estabeleça relações conceituais de sua área de conhecimento com outras ciências.

O viés da interdisciplinaridade no âmbito da Prática como Componente Curricular dos cursos de licenciatura em matemática possibilita tanto a construção do conhecimento matemático quanto sua transformação em conhecimento matemático escolar, fato que corrobora para que o futuro professor promova sua integração com o estudante, mediante o diálogo e trocas que fomentem a aproximação com/entre diferentes áreas.

No que se refere ao Estágio Supervisionado (ES), concorda-se com Fiorentini (2003) apud Moraes e Barguil (2015), no sentido de que este seja um momento de inserção na prática profissional mediante processos que mobilizam, ressignificam e contextualizam saberes e valores acumulados ao longo da vida.

De fato, os estágios têm reconhecida importância no processo de formação do licenciando, uma vez que proporcionam experiências em sua trajetória acadêmico-profissional, tendo em vista seu conhecimento teórico e prático acumulado, aplicando-os aos contextos práticos vivenciados nos estágios, os quais se configuram como componentes de natureza teórico-prática.

Admite-se, portanto, que o Estágio Supervisionado é fundamental na formação do professor de matemática, já que possibilita a aproximação ao seu contexto profissional por meio de atividades que articulam conhecimentos teóricos e práticos,

além de se apresentar como um momento de reafirmação da escolha de exercer a docência (MORAES; BARGUIL, 2015), permitindo a preparação dos futuros professores de matemática por meio da reflexão sobre suas ações.

Moraes (2016) reitera que o Estágio Supervisionado, enquanto componente curricular, possibilita o exercício da docência e é necessário à formação, constituindo-se como espaço de mobilização e elaboração de conhecimentos e competências. Nessas condições, espera-se que o licenciando tenha a oportunidade de vivenciar o acompanhamento da rotina do trabalho pedagógico, a dinâmica de sala de aula e da escola, dentre outros aspectos concernentes às dimensões do trabalho do professor.

Tendo em vista a relevância dos Estágios e Práticas, enquanto espaços de construção de conhecimento na formação inicial do professor, considera-se importante refletir tais componentes enquanto partes constituintes do currículo dos cursos de licenciatura em matemática. Nessa perspectiva, e considerando a questão norteadora e objetivo previamente enunciados, far-se-á, na seção subsequente, uma análise das principais características do projeto pedagógico do curso de licenciatura em matemática da UFPA, campus Salinópolis.

3 UMA ANÁLISE DESCRITIVA DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA DA UFPA CAMPUS SALINÓPOLIS¹

O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) do curso de Licenciatura em Matemática foi aprovado pelo Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Federal do Pará, por meio da Resolução No. 4768 de 26 de janeiro de 2016. No artigo 1º do referido documento é destacado o objetivo do curso:

[...] formar profissionais aptos a atuarem como docentes nos Níveis Fundamental e Médio do Ensino Básico, bem como na modalidade EJA, e que sejam dotados de sólidos conhecimentos técnico-científicos e comprometidos com uma educação de qualidade (p. 2).

Nessas condições, espera-se, conforme disposto no art. 2º do PPC, que o egresso do curso seja um profissional apto a atuar como docente com sólida formação acadêmica, facilitador do processo de ensino e aprendizagem, além de ter ciência de

¹ O referido documento encontra-se disponível para consulta no site oficial da instituição.

seu papel social enquanto educador. Para tanto, o currículo do curso é constituído de três núcleos de formação: o Básico, o Profissionalizante, e o de Atividades Complementares.

No Núcleo Básico são abordados os fundamentos científicos e tecnológicos em Matemática, Física e Educação. O Profissionalizante é dedicado aos estudos específicos acerca do ensino e prática docente. O de Atividades Complementares é constituído por atividades que potencializam o desenvolvimento de competências e habilidades que corroborem para a inserção dos discentes junto à comunidade acadêmica e sociedade em geral.

Para a integralização do curso, o licenciando deve cumprir uma carga-horária total de 3410 horas, subdivididas em oito semestres, sendo 1410 horas destinadas ao Núcleo Básico, 1800 horas ao Núcleo Profissionalizante, e 200 horas ao Núcleo de Atividades Complementares.

É, principalmente, no Núcleo Profissionalizante que estão inseridas atividades curriculares as quais podem estar associadas à Prática como Componente Curricular, a qual tem carga-horária de 490 horas e deve ser, conforme disposto no Art. 12º do PPC, adotada desde o início do curso, de maneira a potencializar os conhecimentos dos discentes nas atividades de prática de ensino. Este núcleo é subdividido em quatro dimensões: Educação, Matemática, Física e Pesquisa.

A dimensão Educação contempla, dentre outras atividades curriculares, os Estágios Supervisionados de I a IV, os quais são de caráter obrigatório e indispensável para a integralização do curso, perfazendo um total de 420 horas, que devem ser cumpridas a partir do 5º semestre de formação e encontram-se organizadas conforme a seguir:

- (i) Estágio Integrador: Compreende os Estágios I e II, com 105 horas cada, e tem como objetivo adaptar o licenciando à realidade de sua profissão, integrando o curso às organizações educacionais, e aproximando os conhecimentos acadêmicos das práticas da profissão docente;
- (ii) Estágio Profissional Supervisionado: Compreende os Estágios III e IV, com 105 horas cada, por meio dos quais os licenciandos vivenciam a docência nos diferentes níveis e modalidades da Educação Básica.

Os Estágios Supervisionados, de I a IV, estão atrelados à competência de desenvolver nos licenciandos a capacidade de formular propostas de intervenção em seu ambiente de trabalho, mediante a compreensão da realidade educacional brasileira. A dimensão Educação do Núcleo Profissionalizante incorpora, também, as disciplinas no âmbito da Educação Matemática, bem como as Atividades Curriculares de Extensão, conforme destacado no quadro 1 (a seguir).

Quadro 1 – Atividades curriculares da Dimensão Educação do Núcleo Profissionalizante do PPC.

Atividade Curricular	Competência	Carga-Horária (horas)
Atividades Curriculares de Extensão	Ser capaz de formular propostas de intervenção em seu ambiente de trabalho, a partir da compreensão da realidade educacional brasileira	360
Educação Matemática I	Ter conhecimento dos processos de construção do conhecimento matemático próprios da criança, adolescente, e de pessoas com necessidades especiais ² , assim como de temas transversais relacionados aos mesmos.	60
Educação Matemática II	Ser capaz de planejar, coordenar e executar propostas de ensino-aprendizagem de matemática para a educação básica e ações interdisciplinares e multidisciplinares;	60
Elaboração de trabalhos acadêmicos		60
Didática da Matemática		60
Metodologia do Ensino da Matemática	Desenvolver capacidade para participar da elaboração e/ou avaliação de Projetos Pedagógicos, compreendendo a organização e o desenvolvimento curricular, as diretrizes curriculares nacionais da Educação Básica e os parâmetros referenciais curriculares nacionais.	60

Fonte: Organizado pela autora

As Atividades Curriculares de Extensão devem, segundo destacado no Art. 8º do PPC, ser desenvolvidas por meio de “programas, projetos, prestação de serviços, difusão cultural, ação comunitária, cursos, atividades e/ou serviços ligados à Faculdade, ao Campus ou à Instituição” (p. 3). Nessas condições, evidencia-se que tais atividades, bem como as disciplinas no âmbito da Educação Matemática trazem consigo o elo teoria-prática, necessários e indispensáveis à formação do licenciando.

² Termo constante no PPC, tendo em vista o ano em que foi elaborado.

As dimensões Física e Matemática do Núcleo Profissionalizante do PPC são constituídas pelas atividades de Laboratórios de Ensino, conforme destacado no quadro 2, a seguir.

Quadro 2 – Atividades curriculares da Dimensões Física e Matemática do Núcleo Profissionalizante do PPC

Atividade Curricular	Competência	Carga-Horária (horas)
Laboratório de Ensino em Análise Real	Ter conhecimento acerca dos conteúdos de áreas afins, com intuito de propiciar o necessário distanciamento e visão abrangente de conteúdos além daqueles que deverão ser ministrados em escolas de Ensino Fundamental e Médio	30
Laboratório de Ensino em Cálculo Diferencial e Integral I		30
Laboratório de Ensino em Cálculo Diferencial e Integral II		30
Laboratório de Ensino em Geometria Analítica		30
Laboratório de Ensino em Geometria Plana		30
Laboratório de Ensino em Matemática Financeira		30
Laboratório de Ensino em Teoria dos Números		30
Laboratório de Ensino de Física I		30
Laboratório de Ensino de Física II		30
Laboratório de Ensino de Física III		30

Fonte: Organizado pela autora

O objetivo das atividades de Laboratório de Ensino é possibilitar que os licenciandos enxerguem os conhecimentos de área – adjacentes às disciplinas a que estão associadas no Núcleo Básico de formação – sob o viés da Prática como Componente Curricular, fato que reitera que o currículo do curso está estruturado em meio a perspectiva de prática inserida no interior de todas as áreas e disciplinas, conforme indicado nas diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da Educação Básica.

A dimensão Pesquisa do Núcleo Profissionalizante é constituída pelas atividades curriculares de Seminário de Pesquisa e Trabalho de Conclusão de Curso, ambas com 60 horas de carga-horária cada. Ainda que estejam atreladas ao desenvolvimento de Pesquisa, tais atividades podem fomentar a discussão sobre temas como Formação de Professores, Ensino e Aprendizagem de matemática, Estágios, dentre outros aspectos os que podem (e devem) ser desenvolvidos mediante a concepção de Prática como Componente do currículo do curso.

Tendo em vista a estrutura do currículo do curso de Licenciatura em Matemática da UFPA campus Salinópolis, bem como a reconhecida importância dos

estágios e práticas no processo de formação inicial de professores, discute-se na seção subsequente possibilidades de potencializá-las em meio às atividades curriculares do Projeto Pedagógico do referido curso.

4 POTENCIALIDADES DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA DA UFPA SALINÓPOLIS EM MEIO AOS ESTÁGIOS E PRÁTICAS COMO COMPONENTES

Conforme mencionado anteriormente, é principalmente no Núcleo Profissionalizante do currículo do curso de licenciatura em matemática da UFPA Campus Salinópolis que se evidencia atividades que estão atreladas à dimensão prática e que, por sua vez, estende-se ao longo de todo o período de formação inicial dos licenciandos.

Ressalta-se, nesse sentido, que a partir dos Laboratórios de Ensino, inseridos nas dimensões Física e Matemática, é possível desenvolver junto aos licenciandos atividades formativas, por meio das quais:

- Os professores de matemática em formação podem refletir sobre objetos matemáticos e físicos, associando-os e/ou transformando-os em conhecimentos escolares, de modo a refletir sobre práticas que viabilizem sua compreensão por parte de estudantes da Educação Básica;
- Sejam efetivamente estabelecidas associações entre teoria e prática, inclusive, em uma dinâmica interdisciplinar, fato que contribui para a formação e socialização do conhecimento de forma não fragmentada e, conseqüentemente, para a superação da estrutura cristalizada característica da educação tradicional (PUREZA et al, 2018). Tal fato impactará positivamente a construção dos saberes da formação inicial e disciplinares dos licenciandos, os quais se manifestarão mediante o exercício de sua profissão docente;
- Os licenciandos podem aprender sobre/com os conhecimentos físico e matemático por meio de aulas simuladas, em que eles assumem o protagonismo das discussões relativas aos conceitos e processos envolvidos nos campos disciplinares associados aos laboratórios;

- Os conhecimentos podem ser desenvolvidos em meio a atividades vinculadas à Resolução de Problemas e/ou Modelagem, fato que corrobora para a formação crítica dos licenciandos, de modo a engajá-los aos problemas cotidianos, em meio a um ambiente em que professores formadores e licenciandos assumem responsabilidades e compromissos no processo de construção de conhecimento, mediante situações, preferencialmente, oriundas de suas realidades;
- Os licenciandos aprendam com e sobre tecnologias, levando-os a explicar, simular, pesquisar e conhecer uma pluralidade de contextos vinculados aos conhecimentos físico e matemático. Tal perspectiva contribui para o desenvolvimento da autonomia dos professores em formação inicial frente ao processo de aprendizagem, bem como o diálogo entre disciplinas e áreas, o que fomenta a prática sob o viés interdisciplinar no âmbito do curso;

As Atividades Curriculares de Extensão são, também, essenciais para o processo de formação inicial dos licenciando, uma vez que é possível que os estudantes, sob a orientação dos professores do curso, desenvolvam atividades práticas, por meio das quais seja possível fazer uso de diferentes metodologias para ensinar objetos matemáticos oriundos do contexto escolar da educação básica. Todos os materiais produzidos podem (e devem) ser incorporados ao Laboratório de Ensino de Matemática, bem como apresentados na forma de oficinas de formação, tanto no âmbito do curso, quanto para fins de promover a capacitação de professores de matemática. Além, é claro, de nortear as vivências dos licenciandos nos Estágios Supervisionados.

Momentos formativos como esse são excelentes oportunidade de explorar Ensino, Pesquisa e Extensão de maneira integrada, além de possibilitar maior inserção dos discentes à realidade de sua comunidade. O intercâmbio acadêmico e a integração com a comunidade podem, inclusive, ser promovidos mediante a realização de Exposições, Feiras, Oficinas, dentre outros eventos, atrelados às Atividades Curriculares de Extensão em meio a uma dimensão prática e, através das quais os estudantes possam compartilhar suas produções.

Entende-se que os discentes se encontram melhor preparados para vivenciar seus Estágios Supervisionados, de I a IV, uma vez que o PPC possibilita que o

processo de formação inicial seja constituído, desde o início, mediante a associação entre teoria e prática, fato que permite a inserção da Prática como Componente Curricular ao longo de todo o curso, e não apenas restrita aos estágios de docência e que, portanto, contribui para o amadurecimento dos licenciandos no que tange a relação entre Matemática e Educação Matemática, o que impactará positivamente, também, em seu desempenho na Dimensão Pesquisa do núcleo profissionalizante do currículo, a qual é constituída das atividades de Seminários de Pesquisa e Trabalho de Conclusão de Curso.

Finalmente, reitera-se a necessidade de os professores formadores desenvolverem atividades formativas sob o viés da PCC, de maneira interdisciplinar e conectada, de modo a integrar Matemática e Educação Matemática, tendo em vista o intercâmbio entre esses campos de conhecimento, e deles com outras ciências, para fins de possibilitar que os discentes de Licenciatura em Matemática da UFPA (Campus Salinópolis) tornem-se, conforme expresso no Art. 2º do Projeto Pedagógico do curso, profissionais com uma formação sólida, atuando como facilitadores do processo de ensino e aprendizagem e, sobretudo, cientes de seu papel social enquanto educadores.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Como potencializar os estágios e práticas enquanto componentes do currículo do curso de licenciatura em matemática da Universidade Federal do Pará (Campus Salinópolis)?”. Essa foi a pergunta que norteou o desenvolvimento desse estudo, cujo objetivo foi analisar o projeto pedagógico do curso de licenciatura em matemática da UFPA, Campus Salinópolis, tendo em vista suas potencialidades no que se refere a integração de estágios e práticas no processo de formação inicial do professor de matemática.

Mediante a análise do referido PCC e, considerando a pergunta e objetivo enunciados, evidenciou-se que o currículo do curso permite o desenvolvimento de atividades formativas na perspectiva da Prática como Componente Curricular, sobretudo, no âmbito do Núcleo Profissionalizante do currículo do curso (ainda que não necessariamente se restrinja a ele). Ressalta-se que há a previsão de uma carga-horária de 490 horas para a PCC.

Nesse sentido, enfatizou-se o potencial das Atividades Curriculares de Extensão e dos Laboratórios de Ensino, por meio dos quais é possível promover a aprendizagem dos estudantes mediante atividades práticas e, também, uma abordagem que possibilite a busca pela autonomia intelectual dos licenciandos. Obviamente que as disciplinas vinculadas à Educação Matemática exercem, também, papel essencial nesse processo de formação inicial, uma vez que por meio delas é possível refletir e discutir sobre ensino, aprendizagem e avaliação, dentre outros aspectos, os quais, inevitavelmente, manifestam-se através das primeiras experiências docentes dos licenciandos que, por sua vez, acontecem, principalmente, durante os estágios supervisionados.

Reiterou-se, no decorrer do texto, a importância de os professores de matemática em formação inicial vivenciarem os estágios e as práticas sob uma dinâmica interdisciplinar, que leve em consideração, principalmente, a realidade educacional experienciada pelos licenciandos. Sugeriu-se, nesse sentido, que tais atividades sejam desempenhadas em meio a um ambiente que fomente a resolução de problemas, construção de modelos e o uso de tecnologias. Desse modo, é possível formar profissionais engajados e atuantes em situações oriundas de suas realidades.

Admite-se, por fim, que os Estágios Supervisionados diferem da PCC, ainda que ambos estejam vinculados à prática de ensino. Configuram-se como atividades essenciais para a formação inicial do professor de matemática e, portanto, devem ser temas centrais de discussão por parte dos formadores de professores de cursos de licenciatura, inclusive, o de matemática.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, L.C.; GONTIJO, C.H. A complexidade da formação do professor de matemática e suas implicações para a prática docente. **Espaço Pedagógico**, v. 20, n. 1, Passo-Fundo, p. 76-87, 2013.

BARBOSA, D. E. F; BARBOZA, P. L. Os primeiros anos de docência do professor de matemática. **REVEMAT**, Florianópolis, v. 15, p. 01-18, 2020.
<https://doi.org/10.5007/1981-1322.2020.e73218>

BRASIL. Lei n.º 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 10 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº. 2, de 19 de fevereiro de 2002**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília: 2002c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em: 10 set. 2023.

BRASIL. **Parecer CNE/CP No. 9, de 8 de maio de 2001**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: 2001. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_009.pdf?query=FORMAÇÃO. Acesso em: 10 set. 2023.

FACULDADE DE MATEMÁTICA DE SALINÓPOLIS. **Projeto pedagógico do curso de licenciatura em matemática da UFPA – Campus Salinópolis**. Salinópolis. 2016. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/16Cipg2nqYyJ8nErEroCJv_9QdBnD4-4R/view. Acesso em: 03 ago. 2023.

FERREIRA, A. C., FIGUEIREDO COURA, F. C., & FRANCHI, R. (2021). A Prática como Componente Curricular em licenciaturas em matemática da região sudeste: uma análise de seu entendimento e de sua abordagem a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2015. **Revista Sergipana De Matemática E Educação Matemática**, 6(3), 20–40. <https://doi.org/10.34179/revistem.v6i3.15849>

FIORENTINI, D. **Formação de professores de Matemática: explorando novos caminhos com outros olhares**. Campinas: Mercado de letras, 2003.

FURLANETTO, E. C. (2011). Interdisciplinaridade: um conhecimento construído nas fronteiras. **International Studies on Law and Education**, 8, 47-54, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. **La formacion del professorado**. Barcelona, Ed. Paidós, 1994.

LÜCK, H. **Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teóricos-metodológicos**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1994

MENDES, Maria José de Freitas. Reflexões sobre a formação do professor de matemática. **Amazônia: Revista de Educação em Ciências e Matemáticas**, Belém, v. 6, p. 109-125, jun. 2010. ISSN 2317-5125. <http://dx.doi.org/10.18542/amazreem.v6i0.1707>

MORAES, F. R. F; BARGUIL, P. M. A formação do professor de matemática: contribuições do estágio supervisionado no curso de licenciatura em matemática, da Universidade Regional do Cariri – URCA. In: ANDRADE, L. B (Orgs). **Educação Brasileira: cenários e versões**. Curitiba: CRV, 2015, p. 133-143.

NACARATO, A. M. A formação do professor de matemática: práticas e pesquisa. **REMATEC**, [S. l.], v. 6, n. 9, p. 26–48, 2011. Disponível em:

<https://www.rematec.net.br/index.php/rematec/article/view/376>. Acesso em: 17 set. 2023.

PUREZA, S. A. O., SOARES, O. N., PEREIRA, E. C., & MACHADO, C. C. Vozes docentes na perspectiva de uma formação interdisciplinar. **Revista de Estudos Aplicados em Educação**, v. 3, n. 5, 72-85, 2018. <https://doi.org/10.13037/rea-e.vol3n5.5013>

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SIMONETI, D.; BERNARDI, L. T. M. dos S. Interdisciplinaridade: desafios e potencialidades de uma proposta articulada ao estágio docente do Curso de Física/PARFOR. **Revista de Educação Pública**, [S. l.], v. 27, n. 66, p. 997–1017, 2018. DOI: 10.29286/rep.v27i66.3614. <https://doi.org/10.29286/rep.v27i66.3614>

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2010.

THIESEN, J. DA S. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 39, p. 545–554, set. 2008. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000300010>

HISTÓRICO

Submetido: 18 de dezembro de 2023.

Aprovado: 29 de dezembro de 2023.

Publicado: 30 de dezembro de 2023.