



# I FÓRUM CATARINENSE DAS LICENCIATURAS QUE FORMAM PROFESSORES QUE ENSINAM

## M A T E M Á T I C A

### **RELATÓRIO GD I: Matriz curricular e a organização da prática como componente curricular - PCC: quadro atual e perspectivas a partir da Resolução CNE/CP nº 02, de 01 de julho de 2015**

**Jorge Cássio Costa Nóbriga, UFSC Blumenau**

**Cristiane Ap. dos Santos, SEMED Blumenau**

**Relatório:** O grupo de discussão foi composto por pessoas das seguintes instituições: Instituto Federal Catarinense (IFC), Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC) e Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Durante as discussões, houve debates sobre o que é Prática como Componente Curricular (PCC), como ela ocorre nas instituições, quais contribuições e dificuldades. Nesse texto, faremos um breve relato sobre tais discussões. Em relação ao que é a PCC, o grupo considera que se trata de um espaço para a promoção do diálogo de saberes relacionado à prática docente ao longo do processo formativo. Todavia, tal prática não deveria se limitar a uma ação ou uma vivência direta do licenciando no ambiente escolar. Considera ainda que a PCC tem o propósito de promover reflexões a respeito do profissional docente que ensina matemática, das teorias que fundamentam essa prática e do processo de ensino e aprendizagem. Para tanto, sugere que não se desvincule o ensino da prática e das fundamentações teóricas. Dentre as instituições presentes na discussão, constatou-se que em uma delas a PCC ocorre em componentes curriculares específicas que são integradas com outros componentes curriculares e/ou entre licenciaturas. Em outras instituições, ela se encontra distribuída ao longo do curso em componentes curriculares que articulam teoria e prática. O grupo considera que a PCC deve contemplar atividades formativas que envolvam: a profissão docente, estudos e produções sobre os documentos norteadores, processos avaliativos, ambiente escolar, planejamentos, materiais didáticos pedagógicos, entre outros. Por exemplo, na UFSC, disciplinas como Geometria 1 têm parte da carga horária destinada as atividades de PCC. São exploradas atividades com auxílio do GeoGebra para que os futuros professores, além de aprenderem o conteúdo, também possam aprender como se ensina. Dentre as contribuições da PCC para a formação inicial, o grupo destacou a possibilidade de reflexões coletivas sobre os



# I FÓRUM CATARINENSE DAS **LICENCIATURAS** QUE FORMAM PROFESSORES QUE ENSINAM

## MATEMÁTICA

aspectos mencionados anteriormente com os diferentes espaços da comunidade escolar e de formação. Além disso, contribui para aproximar a teoria e a prática. No que diz respeito aos aspectos que dificultam a institucionalização da PCC, o grupo considera que a carga horária da PCC é difícil de ser conciliada pelos estudantes, visto que os mesmos são em geral, trabalhadores e não têm tempo para fazer atividade em turnos diferentes das aulas. Outra importante dificuldade é a incompreensão por parte dos formadores do que é a PCC. Além disso, pode-se citar a dificuldade de articular a PCC em disciplinas específicas da área da matemática. Como proposição, o grupo sugere que a PCC seja promovida de forma integrada entre as licenciaturas e entre os componentes curriculares de cada curso. Isso poderia ser feito por meio de projetos integradores que teria um professor coordenador para articular as atividades. Além disso, seria importante também que as instituições formadoras promovessem mais espaços de discussões e formação para o formador do professor de matemática.



# I FÓRUM CATARINENSE DAS LICENCIATURAS QUE FORMAM PROFESSORES QUE ENSINAM

## M A T E M Á T I C A

### **RELATÓRIO GD II: O Estágio Curricular Supervisionado: perspectivas a partir da Resolução CNE/CP nº 02, de 01 de julho de 2015**

**Eloir Fátima Mondardo Cardoso, UNESC**

**Viviane Clotilde da Silva, FURB**

**Janaína Poffo Possamai, FURB**

**Josane de Jesus Cercal, UFSC**

**Relatório:** As discussões do GD II se centraram na reflexão sobre a forma como o Estágio Curricular Supervisionado está sendo desenvolvido nos cursos de Licenciatura das Instituições de Ensino Superior de Santa Catarina, com base na Resolução 02/2015, e quais implicações para a formação inicial dos futuros professores de matemática. Participaram do debate acadêmicos de graduação dos Cursos de Pedagogia e Matemática, professores orientadores dos estágios de instituições de Ensino Superior e uma professora supervisora de uma escola da Educação Básica. Organizados em grupos, os participantes debateram e expuseram suas contribuições e proposições a partir das questões: I. O que se espera do Estágio Supervisionado para a formação profissional, professor de matemática? Esta questão remeteu a duas compreensões: formador e acadêmico. Na perspectiva do formador concebe-se este componente curricular como espaço para reflexão, efetivação da indissociabilidade da teoria e prática, procura-se aproximar o acadêmico na busca da formação de espaço docente e para pesquisa. Na perspectiva do acadêmico, há o olhar é daquele que nunca esteve no contexto escolar e daquele que já esteve. Para o primeiro, inicialmente, este componente curricular era compreendido para a organização do fazer, do aprender a dar aula, de elaborar e aplicar o plano de ensino. No entanto, também apontam que não é apenas isso. Pois, na prática ele envolve o processo de orientação, o conhecimento de perspectivas teórico-metodológicas, indicando o que é se constituir como professor. Também explora como organizar o ensino para que o aluno realmente aprenda, sendo assim, não é apenas uma aplicação. Desse modo, este componente curricular é um espaço de reflexão da experiência do discente na prática escolar, da sua vivência enquanto aluno e como futuro professor. II. Que questões



# I FÓRUM CATARINENSE DAS LICENCIATURAS QUE FORMAM PROFESSORES QUE ENSINAM

## M A T E M Á T I C A

são relevantes e devem ser discutidas para que contribuam na formação inicial dos professores de matemática? Esta questão remeteu a compreensão de que o papel da observação no estágio não deve ser passiva. É necessário um estudo para que os acadêmicos saibam o que é relevante ser observado e que reflitam sobre o processo. Para tanto, se faz necessária a proposição dos instrumentos (diário de bordo, entrevista) de coleta de dados para que tenham ciência do que observar, como observar e para que observar. Ao observar as aulas do professor de Matemática (ou que ensina Matemática), o estagiário pode contribuir, auxiliando no desenvolvimento das atividades e das ações que se constituem da prática pedagógica. O olhar para o aluno (da turma em que está sendo realizado o estágio), especificamente sobre a compreensão das necessidades referentes aos processos de ensino e de aprendizagem dos sujeitos envolvidos. O papel do professor orientador no estágio (da instituição de ensino superior) encontra-se não somente na orientação dos acadêmicos durante o processo, mas na elaboração de discussões sobre referenciais teórico-metodológicos em consonância com os documentos das propostas curriculares de Santa Catarina, dos municípios e dos PPPs escolares, para organização e desenvolvimento do plano de aula. III. A inserção dos estudantes de licenciaturas nas instituições de ensino garante a apropriação do conhecimento pedagógico? Não garante a formação, mas é um despertar. Deve-se levar o acadêmico a entender que o professor precisa ter domínio do conteúdo, domínio pedagógico do conteúdo e que tudo isso implica na sua formação docente. É um espaço para discutir o conhecimento pedagógico do conteúdo. Para tanto, o trabalho coletivo dos professores supervisores e orientadores por meio da aproximação das instituições: escola x universidade, é relevante. Também, ressalta-se que os professores supervisores devem ter conhecimento das observações realizadas pelos estagiários em suas salas, por meio do acesso ao relatório, para que eles também possam fazer uma reflexão propositiva sobre a sua prática. Na sequência apresentamos um questionamento e proposições para repensar a organização dos Estágios Curriculares Supervisionados. Questão: Quando a resolução 02/2015, com 405h de estágio obrigatórias, foi estruturada, pensou-se na lei do estágio não- obrigatório, que limita o número de horas de estágio em 6h diárias, sendo que a maioria dos cursos atendem alunos trabalhadores (que precisam no mínimo estar com



# I FÓRUM CATARINENSE DAS **LICENCIATURAS** QUE FORMAM PROFESSORES QUE ENSINAM

## MAT E M Á T I C A

estágio remunerado para se sustentar)? Proposição 1: Pensando a formação no pedagogo como o professor que ensina matemática, solicitar o aumento da carga horária de disciplinas pedagógicas de matemática para que este possa atuar nesta área no estágio, e ter maior fundamento teórico pedagógico para a sua prática docente. Proposição 2: Criar-se espaço de formação para discussão entre professores que ensinam matemática dos departamentos de Matemática e Pedagogia em prol de uma formação conjunta dos acadêmicos no estágio, aliando o conhecimento do conteúdo e o conhecimento pedagógico deste. Proposição 3: Que a discussão sobre o que é ser professor (saberes docentes) não fique a cargo apenas do componente curricular Estágio, mas que este assunto perpassasse outros componentes curriculares do curso. Proposição 4: Estudar, o modo de organização do ensino de matemática desde os anos iniciais para que o acadêmico (e futuro professor) tenha ciência dos conceitos estudados (e como) neste nível de ensino, para poder, a partir dos anos finais dar continuidade ao trabalho iniciado. Proposição 5: A formação de grupos de estudos/reflexões e compartilhamento de experiências referentes à prática de estágio das licenciaturas na graduação.



# I FÓRUM CATARINENSE DAS LICENCIATURAS QUE FORMAM PROFESSORES QUE ENSINAM

## M A T E M Á T I C A

### **RELATÓRIO GD III: O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), Residência Pedagógica (RP) e outros programas: articulações entre o ensino, a pesquisa e a extensão**

**Idorlene da Silva Hoepers, IFC Camboriú**

**Marleide Coan Cardoso, IFSC Criciúma**

**Relatório:** Os projetos institucionais contemplaram as exigências do edital, porém a forma de implementação dos projetos nas instituições por dentro do projeto, trouxe discussões no âmbito dos programas RP e PIBID sem perder as discussões inerentes ao processo de formação previstos nos PPC dos cursos. Entre as proposições do grupo tem-se: Para os Programas Residência Pedagógica e PIBID: 1) Criar espaço de formação continuada para os professores, preceptores e supervisores em instituições que oferecem licenciatura. 2) Necessidade de ampliação do tempo do projeto de Residência Pedagógica de 18 para 24 meses facilitando sua adequação aos estágios supervisionados previstos nos cursos de licenciatura; 3) Possibilidade de desligamento do bolsista de Residência Pedagógica a cada semestre letivo, sem devolução de bolsa correspondente as atividades do semestre, desde que a carga horária do semestre tenha sido cumprida na integralidade, para que possa ser validado o estágio referente ao semestre; 4) Possibilidade de reposição de bolsistas desligados, desde que o bolsista de Residência Pedagógica que assume a vaga tenha cursado o(s) períodos anteriores do estágio e esteja no mesmo período do bolsista desligado; 5) Possibilidade de validação parcial semestral do estágio, conforme a carga horária cumprida na atividade prevista para a RP, sem a devolução da bolsa e com a validação parcial de estágio referente ao semestre; 6) Necessidade de reajuste das bolsas a cada edital lançado para os programas PIBID e RP; 7) Necessidade de alocar grupos de 5 estudantes, para cada professor supervisor/preceptor; 8) Inclusão de todas as licenciaturas nos programas PIBID e RP; 9) Necessidade de adequação dos objetivos do PIBID para as fases iniciais do curso; 10) Necessidade de diminuir o número de bolsistas exigidos para a participação da instituição nos dois programas. A oferta dos programas PIBID e RP tem contribuído significativamente com o processo de formação inicial de professores, em especial pode-se destacar: 1) Inserção do bolsista na realidade da rotina





# I FÓRUM CATARINENSE DAS **LICENCIATURAS** QUE FORMAM PROFESSORES QUE ENSINAM

## MATEMÁTICA

do professor; 2) Maior contato com os alunos da escola durante o período de formação; 3) Participação ativa durante processo de formação inicial aliando teoria e prática; 4) Conhecimento da estrutura e funcionamento da escola; 5) Contribuição no processo de permanência e êxito dos acadêmicos que participam dos programas; 6) Mudança na postura acadêmica ampliando o olhar na compreensão e resolução de problemas inerentes a prática docente; 7) Possibilidade de reflexão e constituição da identidade docente a partir do processo de formação inicial. 8) Contribuições na melhoria da formação continuada dos docentes das escolas participantes dos programas por meio das atividades planejadas e desenvolvidas pelos programas PIBID e RP.



# I FÓRUM CATARINENSE DAS LICENCIATURAS QUE FORMAM PROFESSORES QUE ENSINAM

## M A T E M Á T I C A

### **RELATÓRIO GD IV: A matemática acadêmica e a matemática escolar na formação do professor**

**Pedro Augusto Pereira Borges, UFFS**

**Júlio Faria Corrêa, UFSC Blumenau**

**Relatório:** Problematizações. O grupo de discussões sobre as relações entre Matemática Acadêmica e Matemática Escolar. No papel o modelo 3+1 está superado, mas ainda hoje existem duas áreas bem definidas. Professores que não dialogam, áreas que não dialogam. Cursos ainda continuam no positivismo lógico, na racionalidade técnica. Atualmente temos o modelo 2+2. Não há diálogo entre pedagógicas e específicas. Práticas contraditórias. Modelo tradicional versus novas práticas. Integração entre professores das disciplinas pedagógicas. Inserção nas salas de aula a partir do primeiro semestre. Professor pesquisador. Como a formação permite relacionar matemática formal com a matemática do dia a dia? A prática pedagógica não se relaciona com a específica. A avaliação é decorrente do sistema que é tradicional. Egressos relatam uma fase readaptação: é preciso reaprender a matemática a ser ensinada. Ainda não superamos as tendências tecnicistas, não chegamos às críticas. Compreender diferentes tendências para aplicá-las a diferentes situações. O próprio formato da sala de aula pode ser problema a ser estudado. Currículo é uma grande lacuna. O currículo é muito carregado no EF. Não vê relações entre a Matemática acadêmica e a futura prática docente. É preciso compreender o processo de transição entre anos finais e anos finais. Trabalho EM e na formação de professores nos estágios. Peso da formação na graduação implica numa postura tradicional. Para as novas metodologias, o tempo da escola é um desafio a ser superado. O currículo oprime a prática do professor. Como criar diálogos com um currículo que não permite essa interação. Currículo na França possui muitos conteúdos na Educação Básica. Por que não conseguimos formar nossos estudantes na EB? Grupos de estudos para aprender a como ensinar melhor: propostas que mobilizem os estudantes.





# I FÓRUM CATARINENSE DAS LICENCIATURAS QUE FORMAM PROFESSORES QUE ENSINAM

## MATEMÁTICA

A Matemática não faz parte das rodas de conversa cotidiana. Qual a formação de professores na EAD? Se não conseguimos ensinar o porquê de ensinar aquilo, não deve ensinar. Como ensinar de maneira a permitir o acesso ao jardim do matemático, e não a frustração. Matemática acadêmica e matemática escolar. São duas coisas distintas? A Matemática é única. Não existem matemáticas? Qual Matemática? Existem n-matemáticas? Com qual finalidade? Duas tendências: matemática utilitária - Platão “quem pergunta para que serve, quer continuar a ser escravo”, “o escravo que se liberta é aquele que pergunta o que é e porque”; A finalidade no atual sistema educacional atual são as avaliações em larga escala. Quando deveria ser a finalidade da articulação entre matemática escolar e matemática acadêmica? Para que serve a diferenciação entre MA e ME? Como conhecer para além da técnica matemática? Estudantes decoram a fórmula de Báskara, mas não sabem para que serve e porque estão fazendo? Alunos ainda decoram exercícios na graduação, mas quando vão para a sala de aula decoram o livro didático. Ao preparar uma aula porque preparar dois objetivos: um matemático outro social. Compreender que aplicação não é utilitarista, é compreensão da realidade por meio de modelos. AS disciplinas específicas são necessárias para formar o professor de matemática? Se é necessário, por que é necessário? Sim, pois as disciplinas específicas permitem uma compreensão da realidade. A matemática deve nos tornar seres humanos reflexivos. Sobre o que seriam as disciplinas específicas? O específico vem do fato de que formamos professores de Matemática. A especificidade está na disciplina. É necessário saber matemática, mas não é suficiente. Será que sabemos o que ensinamos, ou se sabemos apenas uma técnica? Partir do geral para o particular. Professor de Matemática. A formação é de professor, a qualidade o professor é de Matemática. Específico e Pedagógico é uma dicotomização da formação. A importância da história da Matemática na formação é fundamental. Em que estágio a humanidade estava para que um conceito matemático tenha sido desenvolvido. Na forma atual os alunos não aprendem cálculo diferencial e integral, mas tabelas de resolução de derivadas e integrais. Em todas as ementas das disciplinas deve ser colocado um tópico de história da matemática. Mas depende dos professores realizarem a articulação ou não. É preciso desenvolver uma conexão entre Matemática Escolar e Matemática Acadêmica de maneira a potencializar a



# I FÓRUM CATARINENSE DAS LICENCIATURAS QUE FORMAM PROFESSORES QUE ENSINAM

## MATEMÁTICA

prática pedagógica do professor. Buscar inter-relações entre conteúdos da matemática acadêmica e da matemática escolar. Um professor precisa ter claro as teorias da aprendizagem. Não pode ser feita uma miscelânea. Falta aos formadores as articulações que os estudantes estão demandando. Relatos de experiências e proposições: Cálculo, Álgebra, etc são necessários? Tirando as disciplinas perde-se a identidade do curso. Mas porque isso e não outras coisas? (1) Se precisa compreender  $n$ , é preciso compreender até  $n+1$ . Ao aprender cálculo diferencial, apreendemos a cultura matemática. O problema é o que fazer com as específicas para “transportar didaticamente” ao professor de matemática. A modelagem é um exemplo que permite que os alunos aprendem conteúdos que ainda não estudaram. Paralelo entre o trabalho de modelagem e os conteúdos de cálculo. (2) Trabalhar nas disciplinas específicas de maneira a desenvolver uma postura investigativa no estudante. (3) Outro motivo das específicas: compreender o papel da matemática nas outras ciências. Uma das táticas pode ser a implementação de grupos de estudo dos professores do curso. Todos os professores do curso de licenciatura precisam participar dessa discussão. Começar com os colegiados e depois para os fóruns. Trabalhar em conjunto com professores das áreas específicas. Promover diálogos entre EM e Matemática Pura e Aplicada. Professor de Licenciatura em Matemática deve se assumir como formador de professores de Matemática. Professor de Licenciatura deveria ser preferencialmente licenciado.



# I FÓRUM CATARINENSE DAS LICENCIATURAS QUE FORMAM PROFESSORES QUE ENSINAM

## MATEMÁTICA

### **RELATÓRIO GD V: A formação inicial dos professores que ensinam matemática e diálogos com as propostas curriculares municipais, estaduais e nacionais**

**Débora Regina Wagner, UFSC Florianópolis**

**Josélia Euzébio da Rosa, UNISUL**

**Jussara Brigo, UFSC Florianópolis**

**Relatório:** Estrutura do documento: Parte 1: Temática do evento, objetivo do evento, participantes do grupo e como encaminhou-se as discussões do GD. Parte 2: Apresenta-se algumas considerações tecidas pelos participantes. Parte 3: Proposições elaboradas e aprovadas no coletivo. Parte 1. Temática do evento: “Desafios e perspectivas das licenciaturas catarinenses que formam professores que ensinam matemática no cenário atual”. Objetivo do evento: avaliar e debater, na comunidade acadêmica, as políticas de implementação dos Cursos de Licenciatura que formam professores que ensinam matemática, decorrentes das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior, formação continuada (Resolução CNE/CP nº 02/2015, de 1º de julho de 2015) e os diálogos com as Propostas Curriculares Municipais, Estaduais e Nacionais. Os participantes do grupo foram: Débora Regina Wagner, Josélia Euzébio da Rosa, Jussara Brigo, Aline Rocha, Ana Paula Ferreira, Carla Peres Souza, Cirlei Marieta de Sena Correa, Gian Stupp, Isadora Maiburg Custódio, Paulenice Moura Andrade, Regina Célia Grando, Rosane Pedron Carneiro, Valmir Simiano Gerônimo, Gabriel..., Yuri, Renata. Inicialmente apresentou-se a proposta de discussão do Grupo. Na sequência a Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Josélia Euzébio da Rosa explanou os aspectos gerais do texto proposto, fez um panorama histórico da Proposta Curricular de Santa Catarina, mostrou os atravessamentos, desdobramentos da proposta e modo como o documento incorpora as diretrizes da BNCC proposta. Enfatizou-se que aspectos filosóficos da teoria histórico cultural está apresentada no documento de 2014. O objetivo do texto é pensar em uma escrita que apresenta os princípios da Teoria Histórica Cultural e sua articulação com a prática pedagógica. Tomando a realidade como ponto de partida, a realidade nesta perspectiva teórica é vista com num contexto “amplo”, não envolve somente o contexto em que ele



# I FÓRUM CATARINENSE DAS LICENCIATURAS QUE FORMAM PROFESSORES QUE ENSINAM

## M A T E M Á T I C A

vive. Mostrou-se o movimento conceitual nesta perspectiva teórica e apontou-se o modo que o sistema dialógico se desenvolve. As grandezas contínuas e discretas precisam ser relacionadas, por exemplo, para a compreensão do conceito de número. O movimento da realidade (concreto) para a representação matemática (abstrato) serve para pensar na “essência” do conhecimento matemático. Existem conceitos matemáticos “fundantes” (essência conceitual/objetos matemáticos) que atravessam os objetos do conhecimento e as habilidades propostos pela BNCC. Apresentou-se o movimento conceitual teórico na perspectiva teórica. E em seguida problematizou-se: a) Qual teoria que sustenta o currículo catarinense? b) Quais teorias que sustentam as propostas curriculares dos municípios catarinenses? c) Como o currículo base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do território catarinense articula os fundamentos teóricos assumidos na proposta curricular publicada em 2014 e a BNCC? d) De que modo os documentos normativos atravessam as propostas de ensino nos âmbitos estaduais e municipais? e) Como fica a questão de autoria nesses documentos? Parte 2. Considerações do Participantes: Yuri, colocou-se a pensar na problemática da educação do campo versus conhecimento científico, como incorporar na sua prática (futuro professor de matemática) a articulação dos conhecimentos do cotidiano, com os conhecimentos científicos? A imagem dos saltos da reta numérica e da reta real, me fez pensar, quais as relações da reta dos números naturais e da reta real, como fazer essa articulação? Qual a essência do conhecimento matemática? Regina coloca o modo como a matemática moderna pensou nos conceitos fundantes e o desastre que isso foi, em especial. Carla coloca o modo como a geometria é trabalhada. Josélia fala do movimento conceitual e a diferença do ensino tradicional. As relações de multiplicidade e divisibilidade são as essências do conceito de número. Qual é a essência do número? Regina, fala das diferentes perspectivas teóricas que atravessam a formação inicial e como isso é tratado neste espaço, e como que os demais dispositivos que atravessam o trabalho do professor. Quais os riscos de fechar um documento normativo em uma única base teórica? Como o professor pode fazer escolhas se ele se aprofunda em uma única perspectiva? Josélia, fala da importância de que no espaço de formação inicial apresenta-se as diferentes perspectivas teóricas e metodológicas. Débora, fala da importância de uma proposta ampla. Carla, fala do



# I FÓRUM CATARINENSE DAS LICENCIATURAS QUE FORMAM PROFESSORES QUE ENSINAM

## M A T E M Á T I C A

contexto formativo de cada professor, e como esta perspectiva pode atravessar os documentos nacionais, estaduais e municipais. Se na rede estadual de SC eu como professora não quero usar esta proposta como fica a minha atuação pedagógica? Os estudantes têm o direito de aprender os conhecimentos históricos construídos. Valmir, está no final do curso de graduação, e apresenta que estudou todas as tendências metodológicas, mas para ele a Educação deve ser para todos que “querem”. Renata não queria estar na escola e ela teve uma professora que acreditou nela, o professor. Gabriel, como pensar numa educação para todos que querem? como o professor pode fazer com que o estudante perceba que ele pode escolher sua metodologia? como ser protagonista desta escolha? Regina, às práticas e teorias precisam ser discutidas no curso de licenciatura em matemática e pedagogia. O fazer pedagógico é um momento que o professor pode escolher sua perspectiva teórica. Aline, proposta híbrida para a educação no colégio de aplicação e como esse currículo é revisitado. Apresenta a importância dos grupos de estudo, os desafios práticos da inclusão com os estudantes e que todos podem aprender. Josélia, a forma que a inclusão está sendo feito em algumas escolas, qual o papel das teorias para a atuação no contexto real? Se o ser humano não estiver em atividade ele não aprender, como colocar ele na atividade de estudo? Como desenvolver no estudante o interesse pelo estudo? Quais as motivações para o estudo dos estudantes? Como incluir sem excluir? As opções teóricas da proposta curricular são sustentadas coletivamente pelos professores que participam da elaboração de ensino. Regina, aponta a importância de apresentar as narrativas dos professores, do que acontece no contexto real dos professores. Valmir, aponta suas dificuldades e os desafios de ser professor quando os estudantes são desinteressados. Aponta os desafios de ser professor no cenário inclusivo. Jean, apresenta as vivências com a perspectiva história cultural junto a Unesc. Os acadêmicos vivenciam as elaborações de propostas junto aos professores, ocorre uma articulação entre acadêmicos e professores em espaços da formação continuada. Carla, aponta que não vivenciou em sua formação inicial as discussões que adentram nos documentos normativos. Um abismo entre as propostas oficiais e o modo como elas atravessam os componentes curriculares dos cursos de formação inicial. Parte 3. Proposições do Grupo: Proporcionar que diferentes perspectivas teóricas que embasam o





# I FÓRUM CATARINENSE DAS **LICENCIATURAS** QUE FORMAM PROFESSORES QUE ENSINAM

## M A T E M Á T I C A

fazer pedagógico sejam abordadas nos cursos de licenciatura, entendendo que somos sujeitos que podemos fazer escolhas. Contudo, garantir a perspectiva teórica que sustenta os documentos normativos do estado de SC, em especial, a Teoria Histórico Cultural, a Teoria do Ensino Desenvolvidor e a Atividade Orientadora de Ensino. Inserir os licenciandos em práticas pedagógicas “COM” professores da Educação Básica, utilizando diferentes tendências teóricas, em espaços múltiplos (Grupo de Estudo, Pibid, Pet, Projetos de Extensão, Residência Pedagógica, Laboratórios de Ensino, Feiras de Matemática, etc.). Garantir que os futuros professores vivenciem diferentes abordagens metodológicas e teóricas do ensino da matemática em todas as disciplinas do curso, sejam elas de conteúdo específico e ou pedagógico. Para tanto, os professores formadores precisam conhecer o documento normativo nacional (BNCC) e se apropriar das pesquisas no campo da Educação Matemática. Garantir na formação inicial dos licenciandos a problematização de situações reais que desafiam e afligem os professores na educação Básica, em especial, lidar com a heterogeneidade no contexto de sala de aula, despertar o interesse e o desejo dos estudantes em estudar, lidar com as questões burocráticas que a profissão exige, compreender o papel político, ético e estético da profissão docente, lutando pela valorização dessa profissão. Em relação à educação inclusiva, garantir nos cursos de licenciatura que haja discussões que contemplem aspectos históricos e políticos da educação especial para a promoção da (E)ducação (M)atemática Inclusiva, para além de uma única disciplina, estando contemplado nas demais disciplinas do curso. Garantir o foco na essência conceitual com a reflexão sobre como os diferentes objetos de conhecimento se inter relacionam e constituem sistemas conceituais, a fim de superar a lista fragmentada de conteúdos previstos nos documentos oficiais para cada ano escolar.