

XVIII FELIMAT

FÓRUM ESTADUAL DAS
LICENCIATURAS EM MATEMÁTICA

27 e 28 de junho de 2025

Paraná

Comissão organizadora

Diretoria da SBEM-Paraná

- Elhane de Fatima Fritsch Cararo
- Emerson Tortola
- Flávia Dias de Souza
- Henrique Rizek Elias
- Mariana Moran
- Robson Aparecido Ramos Rocha
- Sérgio Dantas
- Susimeire Vivien Rosotti de Andrade

SBEMPR

SOCIEDADE BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA
REGIONAL PARANÁ

Grupos de discussões

GD1

Licenciatura em Matemática e os conhecimentos próprios da docência

Coordenador: Paulo Henrique Rodrigues (Unespar)

Relatora: Laís Maria Costa Pires de Oliveira (Unespar)

Objetivo

O GD1 tem por objetivo promover discussões a respeito das especificidades dos processos formativos de professores e professoras de matemática. A intencionalidade é problematizar: (i) os conhecimentos e os saberes próprios de professores e professoras de matemática; (ii) elementos constitutivos da Identidade Profissional; (iii) aspectos da profissionalidade docente; (iv) novos ambientes de aprendizagens; (v) desafios urgentes da Licenciatura em Matemática frente aos contextos atuais; e (vi) ações formativas que podem ser desenvolvidas no âmbito da licenciatura em Matemática.

GD2

Políticas Públicas Curriculares para a formação inicial de professores de Matemática

Coordenador: Mary Ângela Teixeira Brandalise (UEPG)

Relator: João Carlos Pereira de Moraes (UTFPR)

Objetivo

O GD2 tem por objetivo promover discussões a respeito das políticas curriculares nacionais, com foco na Resolução CNE/CP Nº 4, de 29 de maio de 2024, a qual Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura), sobre o uso da inteligência artificial na formação inicial, sobre os efeitos das avaliações externas (Saeb e Prova Paraná) no desenvolvimento curricular da área de matemática na Educação Básica.

GD3

Práticas de Estágio Curricular Obrigatório e suas repercussões na formação docente

Coordenadora: Janecler Aparecida Amorin Colombo (UTFPR)

Relatora: Andresa Maria Justulin (UTFPR)

Objetivo

À luz Lei nº 11788, de 25 de setembro de 2008, conhecida como a Lei do Estágio da Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024, que estabelece as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores da educação básica, este Grupo de Discussão tem como objetivo analisar e problematizar o lugar e os sentidos do Estágio Curricular Supervisionado nos cursos de Licenciatura em Matemática, considerando os desafios impostos pelas políticas públicas de formação docente e as exigências da prática pedagógica. A proposta é refletir coletivamente sobre:

- A articulação entre o Estágio Supervisionado e o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), considerando sua função como eixo integrador e estruturante da formação docente;
- Os impactos da exigência de inserção do estágio desde o primeiro semestre do curso, especialmente nas universidades públicas, onde a maioria dos estudantes concilia trabalho e estudo, e as dificuldades decorrentes dessa antecipação na organização curricular, logística institucional e viabilidade pedagógica;

Grupos de discussões

- As possibilidades de integração entre o estágio obrigatório e programas de formação docente como o PIBID, considerando suas contribuições para a imersão na realidade escolar e para o desenvolvimento da identidade docente;
- A avaliação prática no ENADE para cursos de licenciatura, com ênfase nas percepções e experiências dos estudantes frente à aplicação dessa etapa avaliativa, nas dificuldades enfrentadas por supervisores e orientadores para articular essa exigência à dinâmica dos estágios supervisionados, e nos desafios que emergem para a organização pedagógica e institucional do curso, especialmente no que diz respeito à preparação dos licenciandos para vivências práticas avaliadas externamente.

GD4

Ingresso, evasão, permanência: perfil e perspectivas de trabalho dos licenciandos em Matemática

Coordenadora: Susimeire Vivien R de Andrade (Unioeste)

Relator: Jean Sebastian Toillier (Unioeste)

Objetivo

Discutir o perfil dos estudantes que ingressam, evadem e concluem os cursos de licenciatura em Matemática nas instituições públicas no Brasil, com destaque aos cursos do Paraná. Identificar e propor ações com possibilidades de contribuir com o ingresso, a permanência e a conclusão dos estudantes nos cursos de licenciatura em Matemática.

GD5

Ensino de Matemática na Educação Inclusiva: perspectivas atuais nos cursos de Licenciatura em Matemática

Coordenadora: Clélia Maria Ignatius Nogueira

Relatora: Priscila Kabbaz Alves da Costa

Objetivo

Analisar como a formação inicial nos cursos de Licenciatura em Matemática tem contribuído para a constituição de saberes e práticas docentes comprometidos com a Educação Matemática Inclusiva, tendo como eixos de reflexão a responsabilidade ética do professor, a centralidade do outro no processo educativo e o uso de abordagens como o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) e a Tecnologia Assistiva Educacional (TAE) na construção de práticas pedagógicas potencialmente inclusivas.

XVIII FELIMAT

27 e 28 de junho de 2025 - online

Sumário

Apresentação	5
GRUPO DE DISCUSSÃO 1 – LICENCIATURA EM MATEMÁTICA E OS CONHECIMENTOS PRÓPRIOS DA DOCÊNCIA	7
GRUPO DE DISCUSSÃO 2 – POLÍTICAS PÚBLICAS CURRICULARES PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA.....	18
GRUPO DE DISCUSSÃO 3 – PRÁTICAS DE ESTÁGIO CURRICULAR OBRIGATÓRIO E SUAS REPERCUSSÕES NA FORMAÇÃO DOCENTE.....	27
GRUPO DE DISCUSSÃO 4 – INGRESSO, EVASÃO E PERMANÊNCIA: PERFIL E PERSPECTIVAS DE TRABALHO DOS LICENCIADOS EM MATEMÁTICA.....	33
GRUPO DE DISCUSSÃO 5 – ENSINO DE MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	38

XVIII FELIMAT

27 e 28 de junho de 2025 - online

Apresentação

O Fórum Estadual de Licenciaturas em Matemática do Estado do Paraná (FELIMAT), em 2025, está na sua décima oitava edição e destina-se à socialização, estudos, discussões e reflexões sobre as problemáticas e aspectos que permeiam e intervêm na formação de professores de Matemática da Educação Básica, especialmente, a desenvolvida no contexto das Licenciaturas em Matemática.

Tema do Evento

“A formação de professores que ensinam Matemática: entre políticas públicas e os desafios da prática docente”.

Objetivos

O FELIMAT caracteriza-se pela promoção da reflexão coletiva e permanente das problemáticas e aspectos que permeiam e intervêm nos Cursos de Licenciatura em Matemática do Paraná. Partindo do pressuposto que, as ações e atividades desenvolvidas nos cursos são dinâmicas e influenciadas por distintos estamentos, particularmente, os associados às políticas educacionais e os derivados das novas demandas na sociedade.

Além disso, tem como objetivos:

- possibilitar espaços de reflexão e interlocução acerca dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura em Matemática nas Instituições de Ensino Superior (IES) do estado do Paraná elaborados segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Matemática, Bacharelado e Licenciatura (Parecer CNE/CES 01.302/2001);
- identificar as dificuldades relacionadas ao desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa e extensão, no interior dos Cursos de Licenciaturas em Matemática, bem como sistematizar as experiências positivas;
- avaliar e debater as políticas de implementação e de modificações dos cursos de Licenciatura em Matemática decorrentes das Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial em nível superior definidas pela Resolução CNE/CP nº 2/2015;

XVIII FELIMAT

27 e 28 de junho de 2025 - online

- encaminhar as discussões para o VII Fórum Nacional de Formação Inicial de Professores que Ensinam Matemática.

XVIII FELIMAT

27 e 28 de junho de 2025 - online

GRUPO DE DISCUSSÃO 1 – LICENCIATURA EM MATEMÁTICA E OS CONHECIMENTOS PRÓPRIOS DA DOCÊNCIA

Paulo Henrique Rodrigues
Universidade Estadual do Paraná, Unespar, *campus* de Paranavaí
hrpaulo.91@gmail.com

Laís Maria Costa Pires de Oliveira
Universidade Estadual do Paraná, Unespar, *campus* de Paranavaí
laismariaa@gmail.com

Durante a realização do XVIII Fórum Estadual das Licenciaturas em Matemática (FELIMAT) no ano de 2025, o Grupo de Discussão 1 (GD1), intitulado *Licenciatura em Matemática e os conhecimentos próprios da docência*, teve como propósito mobilizar discussões acerca da formação inicial de professoras e professores de matemática por meio da problematização de (i) conhecimentos e saberes próprios desses profissionais; (ii) elementos constitutivos de sua Identidade Profissional; (iii) aspectos da profissionalidade docente; (iv) novos ambientes de aprendizagens; (v) desafios urgentes da Licenciatura em Matemática frente aos contextos atuais; e (vi) ações formativas que podem ser desenvolvidas no âmbito da Licenciatura em Matemática.

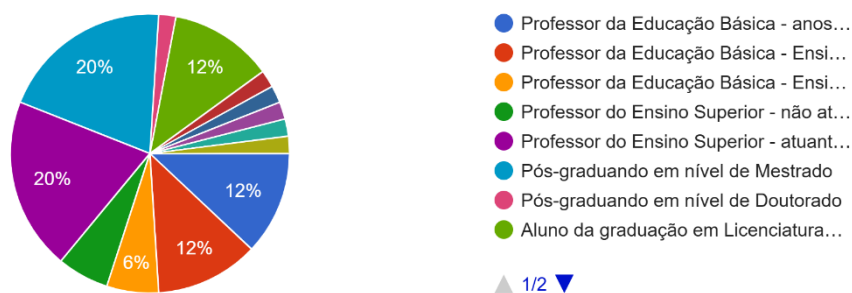
As atividades desenvolvidas no GD1 tiveram início com a proposição de um questionário aos participantes com a intenção de conhecermos algumas de suas características (quem eram, a que instituição estavam vinculados, há quanto tempo estavam lecionando) e de suas motivações com relação à escolha do GD.

A partir das respostas de 50 participantes identificamos a participação de (futuros) professores, professores da Educação Básica, estudantes de pós-graduação e formadores de professores vinculados a diferentes instituições (Figura 1).

XVIII FELIMAT

27 e 28 de junho de 2025 - online

Figura 1: Vínculo profissional de participantes do GD1



Fonte: Os autores

Dos participantes, 70% já se encontravam lecionando, contabilizando entre menos de 3 anos de docência e mais de 20 anos. 36% dos participantes já estavam a mais de 10 anos em sala de aula. Um grupo heterogêneo, com professores experientes de diferentes níveis de ensino.

Os participantes estavam vinculados a diferentes instituições (Figura 2) situadas nos estados do Paraná, Tocantins, Maranhão.

Figura 2: Nuvem de palavras referentes às instituições de participantes do GD1



Fonte: Os autores

XVIII FELIMAT

27 e 28 de junho de 2025 - online

Quanto as motivações dos participantes para a escolha pelo GD 1, as respostas dos participantes foram nas seguintes direções: reconhecimento com a temática ou da temática como sendo relevante; legitimação da existência de um conhecimento profissional especializado do professor de matemática; temática alinhada às pesquisas desenvolvidas/em desenvolvimento; oportunidade de interação com os pares; busca por apoio para lidar com dificuldades no início da docência; preocupação com a própria formação/desenvolvimento profissional; busca por apoio para lidar com questões da prática de sala de aula em diferentes níveis de ensino.

Na sequência das respostas dos participantes ao questionário, o coordenador do GD1, professor Paulo e a relatora, professora Laís se apresentaram, e seguiram com a apresentação da temática do GD compartilhando os objetivos citados anteriormente e elementos teóricos que os sustentam.

Isto feito, foram propostas questões norteadoras para desencadear e orientar as discussões do grupo, quais sejam:

- Como o curso de Licenciatura em que você é vinculado se organiza e se posiciona com relação a cada uma dessas temáticas?
- Existem disciplinas específicas que caminham nessa direção? Quais?
- Existem projetos (ensino, extensão e pesquisa) vinculados a Licenciatura em Matemática que se movimentam para essas temáticas?
- Pensando no contexto em que você atua, que ações podem ser desenvolvidas no âmbito da Licenciatura em Matemática que podem favorecer a mobilização dessas temáticas?
- Considerando o contexto de plataformização do ensino da Matemática na Educação Básica, como essas temáticas podem ser associadas à formação do professor?
- Que necessidades os futuros percebem a partir de suas experiências pessoais com relação à formação de professores de Matemática?

Diante dessas ações, os participantes compartilharam relatos, opiniões, dividiram preocupações, angústias e as problematizaram. Ao final do GD identificamos temáticas

XVIII FELIMAT

27 e 28 de junho de 2025 - online

que se evidenciaram nas discussões, a saber: Aulas da educação básica e da licenciatura estão “chatas”!; disciplinas “Ensino de...” do currículo da Licenciatura em Matemática como contextos de aprendizagem e de insubordinação criativa; experiência e tempo de trabalho, reprodução de ações e intervenções e os impactos na autonomia de (futuros) professores; diferentes concepções de avaliação e de seus respectivos instrumentos: um contexto formativo para a identidade profissional do futuro professor de matemática; a Matemática como ciência exata em processos formativos pautados no movimento de constituição de uma identidade profissional de professores; dificuldade ou impossibilidade no estabelecimento de parcerias entre escolas da rede pública e as universidades; alinhamento entre as ações do formador de professores e seu discurso; futuros professores nos primeiros anos da licenciatura já assumem aulas na Educação Básica e os conflitos com a formação inicial (estágio supervisionado e o formador). Na sequência, apresentamos uma síntese das discussões do GD.

Aulas da educação básica e da licenciatura estão “chatas”!

A Profa. Dra. Regina de Corio Buriasco, em sua participação nas discussões do GD provocou os participantes ao afirmar que as aulas da Educação Básica, de modo geral, estão “chatas” e que parte da Licenciatura também está, o que reflete na formação dos futuros professores que acabam *aprendendo a ser “chatos”*. Nesse processo formativo a professora chama a atenção para o que entendemos ser uma crença ainda presente nos cursos de Licenciatura em Matemática, se um formador de professores foi ‘chato’ com um futuro professor, isso o legitima a agir de maneira semelhante com seus futuros alunos. Assim, Regina Buriasco propõe discutir nas licenciaturas o que o aluno da escola básica faz que aborrece o professor, mas também como o professor age diante dessas situações, visto que, muitas vezes a formação inicial pode estar fomentando este ciclo.

Disciplinas “Ensino de...” do currículo da Licenciatura em Matemática como contextos de aprendizagem e de insubordinação criativa

XVIII FELIMAT

27 e 28 de junho de 2025 - online

As disciplinas intituladas “Ensino de...” – como Ensino de Números e Álgebra, Ensino de Geometria, Ensino de Estatística, Ensino de Funções – presentes em alguns currículos dos cursos de Licenciatura em Matemática têm constituído espaços privilegiados para a formação de futuros professores, por meio de ações que articulam estudos e reflexões a respeito de *como* ensinar e *o quê* ensinar. Essas disciplinas, comumente organizadas com carga horária distribuída entre atividades teóricas e práticas – estas últimas vinculadas à curricularização da extensão –, assumem dinâmicas de trabalho que incluem estudos teóricos de artigos, de relatos de experiência, análise de produtos educacionais e de documentos normativos da Educação Básica, além da elaboração e do desenvolvimento de aulas assentes em metodologias alternativas às aulas expositivas, já familiares aos futuros professores.

Com o intuito de alinhar as ações da disciplina às demandas de escolas da rede pública de ensino, alguns formadores têm organizado oficinas com os futuros professores, respondendo ao interesse de equipes gestoras de escolas em preparar seus estudantes para avaliações externas. No entanto, para evitar uma abordagem tecnicista desenvolvida por meio de aulas expositivas, tais formadores agem de maneira criativamente insubordinada (D’Ambrósio; Lopes, 2015), propondo oficinas temáticas fundamentadas em metodologias como o Ensino Exploratório da Matemática (Canavaro, 2011; Cyrino, 2016), abordando temas relevantes para os alunos da Educação Básica. Nesse sentido, destaca-se a importância de as ações de curricularização serem organizadas e desenvolvidas por meio de negociações entre formadores de professores da licenciatura, professores da escola básica e equipes gestoras dessas escolas.

Outra discussão relacionada às disciplinas de “Ensino de...” refere-se a expectativa de alguns formadores de professores com relação aos conhecimentos matemáticos que, supostamente, os futuros professores já deveriam ter constituído. Contudo, é frequente que as disciplinas de “Ensino de...” ocorram concomitantemente àquelas que abordam o conteúdo matemático em si – como Ensino de Geometria e Geometria Plana ou Espacial. Dessa forma, as dúvidas e dificuldades dos futuros professores tornam-se objetos de discussão nas disciplinas de ensino, por meio de

reflexões acerca da idiossincrasia e parcialidade de seus conhecimentos possibilitando que os (re)negociem e (re)signifiquem.

Relatos de alguns futuros professores, participantes do GD, evidenciam satisfação com relação à formação inicial que vivenciam no curso de Licenciatura em Matemática, especialmente no que se refere às disciplinas de “Ensino de...” que para eles são disciplinas exigentes, mas que constituem oportunidades de aprendizagem na medida em que lhes possibilitam estar em salas de aula da Educação Básica, por meio da curricularização da extensão, de (re)pensar e (re)significar o ensino e a aprendizagem de matemática trabalhando conteúdos, conceitos e temas por meio de métodos alternativos os de aulas expositivas.

Essa aproximação com a realidade escolar, mediada por ações extensionistas planejadas, intencionais e reflexivas, possibilita ao futuro professor compreender o contexto da escola básica, planejando, atuando e refletindo com seus pares e formadores, e retornando à prática, num ciclo de ações e reflexões que influencia sua identidade profissional.

Experiência e tempo de trabalho, reprodução de ações e intervenções e os impactos na autonomia de (futuros) professores

A discussão a respeito de o (futuro) professor sentir-se “pronto” ou não para exercer sua profissão, e lidar com suas demandas, suscitou reflexões acerca de duas concepções distintas que atravessam e influenciam a identidade profissional dos (futuros) professores, especialmente sua autonomia (vulnerabilidade e sentido de agência) (Cyrino, et al. 2025), quais sejam: o tempo de trabalho em sala de aula e a experiência profissional. O tempo de trabalho, acumulado ao longo dos anos por alguns colegas de trabalho, muitas vezes sustenta uma autoridade matemática que desvela autoritarismo, o que se contrapõe a ideia de *experiência* (Larrosa, 2002). Experiência, na concepção de Larrosa (2002), é aquilo que toca os indivíduos, que os atravessa, os move, o que para nós influencia a identidade profissional dos professores e se distancia de uma repetição de ações pouco refletida por um longo período de tempo, o que pode recair no autoritarismo matemático assumido por alguns professores que julgam ter mais experiência em sala de aula.

Essa questão pode permear as ações formativas na Licenciatura em Matemática de modo que futuros professores fortaleçam sua autonomia para lidar com esse tipo de enfrentamento, que possivelmente terão no âmbito da prática profissional. Ademais, a discussão pode fomentar a reflexão dos futuros professores quanto às ações de intervenção em sua prática letiva (com intencionalidade, compromissos claros) serem consideradas contrapontos à reprodução de ações observadas ou vivenciadas no contato com professores mais experientes.

Diferentes concepções de avaliação e de seus respectivos instrumentos: um contexto formativo para a identidade profissional do futuro professor de matemática

Diferentes concepções acerca da avaliação da aprendizagem em Matemática exercem influência no movimento de constituição da identidade profissional de (futuros) professores de matemática (Rodrigues; Silva; Ferreira, 2024). Discutimos que a avaliação precisa ser problematizada na formação inicial considerando uma lógica pautada, sobretudo, na concepção de avaliação como processo e não apenas como resultado, na direção de considerá-la como uma oportunidade de aprendizagem e como uma prática de investigação (Buriasco; Ferreira, Ciani, 2009). Desse modo, faz-se necessário explorar com futuros professores uma diversidade de instrumentos avaliativos, com diferentes intencionalidades, de maneira que eles possam (re)significar suas crenças e concepções acerca da avaliação e do que é avaliar a aprendizagem dos alunos da educação básica (além de si mesmos).

Essas discussões mostram-se relevantes, principalmente se considerarmos o contexto educacional do estado do Paraná, em que avaliações externas (SAEB, Prova Paraná) atravessam as práticas dos professores e a organização escolar, limitando ações que podem ser desenvolvidas. Conhecer e utilizar diferentes instrumentos de avaliação, com intencionalidades distintas podem ser considerados indícios de resistência contra as imposições do sistema educacional vigente.

XVIII FELIMAT

27 e 28 de junho de 2025 - online

A Matemática como ciência exata em processos formativos pautados no movimento de constituição de uma identidade profissional de professores;

Conceber a formação de professores de uma perspectiva que assume a constituição de sua identidade como um movimento, e o ensino e a aprendizagem como processos, vai de encontro à concepção de matemática como ciência exata, estanque, imutável e muitas vezes, inquestionável. Discutimos que é preciso problematizar na formação inicial, por meio de um diálogo com formadores de professores de diferentes áreas (Educação Matemática, Matemática Pura e Matemática Aplicada), o processo de constituição da matemática como resultado da ação intencional de diferentes grupos culturais, algo que influencia e sofre influência de elementos sociais, culturais, políticos, que é passível de contestação e de reformulação. Isso impacta em outras crenças e concepções dos (futuros) professores como aquelas relacionadas aos conhecimentos profissionais sobre ensinar e como fazê-lo. Desse modo, pensar em ações de subversão, criativamente insubordinadas e sobretudo, responsáveis, começa pela concepção de matemática como algo em constante processo de constituição. Esta é uma maneira de manter a coerência entre as perspectivas que se assume de formação de professores.

Dificuldade ou impossibilidade no estabelecimento de parcerias entre escolas da rede pública e as universidades;

No estado do Paraná, apesar da existência de diversas universidades públicas, estaduais e federais, que ofertam cursos de Licenciatura em Matemática, observam-se dificuldades ou mesmo impedimentos na aproximação entre as escolas e as universidades. Essa inviabilização ou excesso de burocratização relaciona-se com pressões e imposições que são exercidas pelo estado sobre professores e equipes gestoras de escolas da rede pública de ensino, as quais, muitas vezes, têm recusado a presença de (futuros) professores e pesquisadores em suas instituições alegando falta de espaço nos cronogramas de trabalho já delimitados. Esse cenário prejudica o desenvolvimento de pesquisas e ações extensionistas que sustentariam reivindicações por políticas públicas.

XVIII FELIMAT

27 e 28 de junho de 2025 - online

Alinhamento entre as ações do formador de professores e seu discurso

Para que os futuros professores vivenciem experiências (Larrosa, 2002) na formação inicial, que podem influenciar o movimento de constituição de sua identidade profissional de maneira significativa, é preciso que os formadores de professores prezem pela coerência e o alinhamento entre suas ações e seus discursos. Exemplos que ilustram esse apontamento estão relacionados às discussões sobre avaliação da aprendizagem na matemática e seus diferentes instrumentos e sobre os diferentes métodos de ensino de matemática, alternativos ao ensino expositivo. É preciso problematizar o ensino por meios alternativos e a avaliação na matemática utilizando diferentes instrumentos avaliativos. Nessa direção, promover ações em que os futuros professores vivenciem ambas as propostas em sua trajetória de formação, de modo que legitimem formas alternativas de avaliar e ensinar matemática por meio de experiências em sua formação inicial, possibilita com que possam viabilizá-las com seus (futuros) alunos da educação básica.

Futuros professores nos primeiros anos da licenciatura já assumem aulas na Educação Básica e os conflitos com a formação inicial (estágio supervisionado e o formador);

A falta de professores de matemática na rede básica de ensino público tem ocasionado um fenômeno cada vez mais recorrente, a inserção de futuros professores, que ainda cursam os primeiros anos da Licenciatura em Matemática, em salas de aulas da educação básica, como professores regentes. Ao assumirem essas aulas, alguns futuros professores questionam ações do Estágio Supervisionado Obrigatório em que serão avaliados, por já estarem desempenhando o papel de professores. Além disso, por vezes, solicitam se as ações do ECS podem ser realizadas em turmas que colegas da licenciatura são professores regentes. Durante as aulas de Estágio, os futuros professores compartilham experiências de vulnerabilidade que vivenciam nas escolas em que lecionam, como pressões para alterar registros referentes à frequência ou notas dos

XVIII FELIMAT

27 e 28 de junho de 2025 - online

alunos. Neste contexto, é um desafio para o professor formador desenvolver ações formativas que fortaleçam a identidade profissional dos futuros professores para que eles possam mobilizar sua agência profissional e lidar com esses enfrentamentos.

Essas pressões, que caracterizam uma vulnerabilidade estrutural da profissão, ferem a autonomia dos futuros professores que por vezes precisam acatar a essas imposições para que, em um próximo ano letivo, consigam novamente assumir aulas na rede pública de ensino. Observa-se que em um contexto educacional, que desvaloriza os professores, em pouco ou nada as equipes gestoras das escolas amparam os futuros professores que já lecionam.

Nesse sentido, é preciso esclarecer aos futuros professores, por meio de práticas formativas como as desenvolvidas no contexto do estágio, as intencionalidades formativas desse processo, que não se resumem a ir à sala de aula, mas contempla o estudo de documentos normativos, a observação da dinâmica de trabalhos nas escolas, e outras intenções formativas, de modo que os futuros professores tenham a oportunidade de fortalecer os movimentos de suas respectivas identidades profissionais.

Referências

BURIASCO, R. L. C.; FERREIRA, P. E. A.; CIANI, A. B. Avaliação como prática de investigação (alguns apontamentos). **Bolema**, Rio Claro, v. 22, n. 33, p. 69-96, 2009.

CANAVARRO, A. P. Ensino Exploratório da Matemática: Práticas e desafios. **Educação e Matemática**, Lisboa, n. 115, p. 11-17, 2011.

CYRINO, M. C. C. T. **Recurso multimídia para a formação de professores que ensinam matemática**: elaboração e perspectivas. Londrina: EDUEL, 2016a.

CYRINO, M. C. C. T.; DE PAULA, E. F.; ESTEVAM, E. J. G.; RODRIGUES; P. H.; RODRIGUES; R. V. R. Processos formativos de professores que ensinam matemática e perspectivas para/de aprendizagem e identidade profissional docente. **Bolema**, Rio Claro (SP), v. 39, e240067, 2025

D'AMBROSIO, B. S.; LOPES, C. E. Insubordinação Criativa: um convite à reinvenção do educador matemático. **Bolema**, Rio Claro (SP), v. 29, n. 51, p. 1-17, 2015.

XVIII FELIMAT

27 e 28 de junho de 2025 - online

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, [s.v.], n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002

RODRIGUES; P. H.; SILVA, G. S.; FERREIRA, P. E. A. Contextos formativos associados à avaliação da aprendizagem e o movimento de constituição da identidade profissional de (futuros) professores que ensinam Matemática: uma análise de artigos brasileiros. **Revista NUPEM**, Campo Mourão, v. 16, n.39, p. 1-21,e-2024043, 2024

XVIII FELIMAT

27 e 28 de junho de 2025 - online

GRUPO DE DISCUSSÃO 2 – POLÍTICAS PÚBLICAS CURRICULARES PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA

Mary Ângela Teixeira Brandalise
Universidade Estadual de Ponta Grossa
marybrandalise@uol.com.br

João Carlos Pereira de Moraes
Universidade Tecnológica Federal do Paraná
joaocarlos_pmoraes@yahoo.com.br

Introdução

Este texto apresenta a síntese das discussões realizadas no Grupo de Discussão 2 (GD2) durante o XVIII Fórum de Licenciaturas em Matemática do Paraná (FELIMAT), realizado na Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Campus de Curitiba, cujo tema foi “Políticas Públicas Curriculares para a Formação Inicial de Professores de Matemática”. O GD2 teve 25 participantes formado por professores universitários, coordenadores de cursos de licenciatura, estudantes de graduação e pós-graduação, além de docentes da Educação Básica, representando diversas Instituições de Ensino Superior, dentre elas: UTFPR; UEPG; UFPR; UEM; Unespar; UENP; Unioeste; Unicentro; UFRB; IFPR etc.

O debate concentrou-se em três eixos: Resolução CNE/CP N° 4, de 29 de maio de 2024, a qual dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura, os efeitos das avaliações externas do Sistema de Avaliação da Educação Básica e Prova Paraná no desenvolvimento curricular da área de Matemática da Educação Básica e o uso da inteligência artificial na formação inicial.

XVIII FELIMAT

27 e 28 de junho de 2025 - online

I - Políticas Curriculares para Formação de professores: a Resolução CNE/CP Nº 4/2024

As discussões no GD2 iniciaram com uma breve retomada das políticas curriculares emanadas do Conselho Nacional de Educação - CNE desde 2002, evidenciando os principais normativas de cada uma delas, as quais são apresentadas a seguir.

Entre 2002 e 2024, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores no Brasil passaram por quatro marcos normativos, todos emitidos pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), que evidenciam tanto a preservação de elementos estruturais quanto a introdução de ajustes e mudanças na organização curricular e na carga horária dos cursos.

A Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002, estabeleceu a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, fixando o mínimo de 3 anos e 2.800 horas. Nesse arranjo, a Prática como Componente Curricular (PCC) foi definida em 400 horas, o Estágio Curricular Supervisionado também em 400 horas, a serem cumpridas na segunda metade do curso, e as atividades formativas (excluindo estágio, PCC e outras) totalizaram 1.800 horas de conteúdos curriculares de natureza científico-cultural. Além disso, previu-se 200 horas para atividades de aprofundamento ou estudos integradores, bem como a inclusão de conteúdos obrigatórios transversais relacionados a direitos humanos, diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, geracional, libras e educação especial.

A Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, manteve a PCC e o estágio supervisionado com 400 horas cada, preservando a realização do estágio na segunda metade do curso. As atividades formativas foram ampliadas para 2.200 horas, enquanto as atividades de aprofundamento/estudos integradores permaneceram em 200 horas. Os conteúdos obrigatórios transversais seguiram os mesmos temas previstos em 2002. Houve também aumento da duração mínima para 8 semestres (4 anos) e da carga horária total para 3.200 horas.

A Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, manteve a PCC com 400 horas, mas vinculada ao Núcleo III, articulando-se aos componentes curriculares dos

XVIII FELIMAT

27 e 28 de junho de 2025 - online

Grupos I e II desde o início do curso. As atividades formativas subiram para 2.400 horas, distribuídas entre o Grupo I (800 horas – conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos) e o Grupo II (1.600 horas – conteúdos específicos das áreas e objetos de conhecimento da Base Nacional Comum Curricular - BNCC e domínio pedagógico). O estágio supervisionado permaneceu com 400 horas, agora no Núcleo IV e também desde o início do curso. As atividades de aprofundamento/estudos integradores passaram a integrar o Núcleo III. Os conteúdos obrigatórios transversais mantiveram-se, e a relação com a BNCC tornou-se mais direta, incorporando também a BNC-Formação. A duração mínima manteve-se em 4 anos e a carga horária total em 3.200 horas.

Por fim, a Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024, preservou a PCC com 400 horas, agora no Núcleo III e desde o início do curso. As atividades formativas foram ampliadas para 2.800 horas, distribuídas em Núcleo I (880 horas – Estudos de Formação Geral), Núcleo II (1.600 horas – Aprendizagem e Aprofundamento dos Conteúdos Específicos) e Núcleo III (320 horas – Atividades Acadêmicas de Extensão). O estágio supervisionado manteve-se em 400 horas, no Núcleo IV e desde o início do curso. As atividades de aprofundamento/estudos integradores deixaram de aparecer como item separado, estando incorporadas à estrutura dos núcleos. Os conteúdos obrigatórios transversais foram ampliados para incluir também os direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. A relação com a BNCC e a BNC-Formação foi mantida, com detalhamento da distribuição da carga horária para conteúdos específicos da BNCC. A duração mínima do curso permaneceu em 4 anos e a carga horária total em 3.200 horas.

A evolução normativa revela um movimento contínuo de manutenção de parâmetros essenciais - como a carga horária da PCC e do estágio curricular supervisionado —, combinado com ajustes e mudanças graduais na organização curricular, na distribuição das horas formativas e na vinculação às diretrizes nacionais, especialmente à BNCC e à BNC-Formação.

Na discussão sobre a Resolução CNE/CP Nº 4/2024 os participantes do GD2 destacaram que embora ela apresenta como objetivo declarado a aproximação entre teoria e prática, quando utilizada como instrumento de políticas educacionais orientadas

XVIII FELIMAT

27 e 28 de junho de 2025 - online

por pressupostos de caráter neoliberal, tende a direcionar a formação inicial para atender prioritariamente às demandas do mercado de trabalho - no caso específico, para a atuação dos professores de matemática na Educação Básica. Essa configuração também contribui para o enrijecimento do currículo da Licenciatura em Matemática, ao estabelecer a obrigatoriedade de alinhamento às exigências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ou seja, reduz a flexibilidade curricular, com maior padronização e menor espaço para adaptações locais ou institucionais.

Ainda, essa orientação, caracterizada por uma superespecialização - entendida como o foco exclusivo na preparação para a atuação na Educação Básica -, compromete e limita a formação integral do futuro docente que busca desenvolver o professor em múltiplas dimensões - intelectual, pedagógica, cultural e ética - para além de um contexto restrito de prática. Isso ocorre porque as regulamentações delimitam rigidamente as cargas horárias e restringem os conhecimentos específicos e pedagógicos a um contexto prático determinado, priorizam eficiência, produtividade e alinhamento às demandas do mercado, muitas vezes em detrimento de uma formação mais ampla e crítica, o que pode comprometer a construção de currículos integradores na Licenciatura em Matemática.

No que se refere às atividades de extensão, a Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024, estabelece que estas devem ser “realizadas na forma de práticas vinculadas aos componentes curriculares: envolvem a execução de ações de extensão nas instituições de Educação Básica, com orientação, acompanhamento e avaliação de um professor formador da IES”.

Durante a discussão no GD2, foi levantado o questionamento acerca da necessidade de presença física de licenciandos e docentes ou da possibilidade de outras formas de participação, considerando que a inserção de estudantes para a realização de estágios e demais atividades nos contextos escolares já é intensa. Embora a representante da Universidade Estadual de Maringá - UEM no GD2 tenha recebido do CNE uma resposta - não oficial, de caráter apenas oral - indicando que a presença física não seria obrigatória, o entendimento do grupo, com base na leitura da Resolução CNE/CP nº 4/2024, é de que a norma define parâmetros que devem ser observados.

XVIII FELIMAT

27 e 28 de junho de 2025 - online

Ao mesmo tempo em que delimita o espaço físico da Educação Básica como *locus* privilegiado para essas ações, a resolução também propõe práticas voltadas à formação docente, à produção de materiais e a outras iniciativas formativas. Conforme o texto normativo, “as atividades de que trata o inciso III do caput são direcionadas à implementação de projetos integradores de práticas educativas [...]; essas iniciativas devem dar prioridade a projetos que: [...] IV – encorajem a interdisciplinaridade dentro do contexto escolar, através da criação de materiais didáticos que possam ser adaptados às necessidades pedagógicas; V – apoiem a integração entre a formação inicial e a formação continuada dos professores das instituições de Educação Básica”.

Em relação ao estágio curricular obrigatório, a Resolução CNE/CP nº 4/2024 define:

[...] 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio curricular supervisionado, conforme Núcleo IV de que trata o art. 13, inciso IV desta Resolução, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, na área de formação e atuação na Educação Básica, realizadas em instituições de Educação Básica, segundo o PPC da instituição formadora.

A discussão dos participantes no GD2 considerou que, em relação ao aspecto formativo, o grupo de participantes visualiza que o estágio curricular obrigatório desde o início do curso pode ser um potencial para a vida do licenciando. Porém, em aspecto operacional: (a) força-se uma articulação entre Educação Básica e Ensino Superior, que pode gerar pressão sobre a escola. Nesse sentido, qual a responsabilidade da IES com a Educação Básica?(b) necessidade de um desenho curricular de PPC que leve em consideração esse sujeito que ingressa na licenciatura, bem como o respeito ao seu processo formativo.

Outro aspecto problematizado pelos participantes do GD2 foi a carga horária de formação geral estabelecida na Resolução CNE/CP nº 4/2024:

I - Núcleo I - Estudos de Formação Geral - EFG: composto pelos conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a compreensão do fenômeno educativo e da educação escolar e formam a base comum para todas as Licenciaturas [...] I - 880 (oitocentas e oitenta) horas dedicadas às atividades de formação geral [...].

XVIII FELIMAT

27 e 28 de junho de 2025 - online

Foram levantadas as seguintes questões:

- Haverá espaço curricular e corpo docente para essa atuação?
- Como os EFG se articulam aos estudos de aprofundamento de conhecimentos específicos da área da Matemática?
- Quem se beneficia com esta carga horária?
- Será que possíveis respostas seriam ofertas genéricas e segundas licenciaturas?

Em síntese, considerou-se que a resolução CNE/CP nº 4/2024, caracteriza-se como um documento híbrido, composto por elementos das resoluções anteriores (nº 2/2015 e nº 2/2019), não representa uma ruptura, mas sim uma tentativa de conciliação entre diretrizes que, até então, pareciam inconciliáveis, revelando a interdependência entre decisões técnicas e orientações ideológicas.

II - Efeitos das avaliações externas - Saeb e Prova Paraná - no desenvolvimento curricular da área de Matemática na Educação Básica

A discussão realizada no GD2 acerca dos efeitos das avaliações externas - Saeb e Prova Paraná - evidenciou implicações significativas para as práticas escolares de docentes, pedagogos e gestores. Conforme relatado, as orientações para que o planejamento e as aulas priorizem os descritores que apresentaram menor índice de acertos em avaliações anteriores configuram uma lógica de treinamento dos estudantes com vistas à obtenção de melhores resultados, prática considerada antiética pelo grupo de participantes.

Foi igualmente problematizada a adoção de aulas prontas, em formato de slides, encaminhadas às escolas para aplicação pelos professores de Matemática, com direcionamentos específicos voltados à realização das provas externas. Tal prática, segundo os participantes, desconsidera a autonomia docente e reduz a possibilidade de construção de propostas pedagógicas contextualizadas.

Adicionalmente, destacou-se que a publicização, pela mídia, dos resultados de desempenho das escolas contribui para o fortalecimento do apoio social aos mecanismos

XVIII FELIMAT

27 e 28 de junho de 2025 - online

adotados nas avaliações externas, o que dificulta a implementação de práticas pedagógicas diferenciadas no contexto escolar.

No que se refere ao desenvolvimento curricular, o GD2 apontou que tais avaliações influenciam diretamente a organização e a seleção de conteúdos, restringindo a abordagem a parâmetros previamente definidos. Para o enfrentamento desses mecanismos de controle, foi sugerida a elaboração de estratégias que, ao mesmo tempo, atendam às exigências obrigatórias das escolas - como o trabalho com descritores - e potencializem caminhos mais participativos e emancipatórios. Além disso, questionou-se a própria concepção de qualidade educacional subjacente às avaliações externas em larga escala, problematizando a redução da aprendizagem dos estudantes a indicadores quantitativos de desempenho.

III - Uso da Inteligência Artificial na Formação Inicial de Professores de Matemática

As atuais interações sociais mediadas por algoritmos em plataformas digitais intensificam a padronização de comportamentos, pensamentos e desejos, desencadeando o debate sobre uso da Inteligência Artificial (IA) na formação docente e o desafio de compreender criticamente as implicações no contexto da Licenciatura em Matemática.

As discussões realizadas no GD2 indicaram a relevância e a atualidade do tema, não vislumbrando a possibilidade de sua exclusão nos processos formativos dos futuros professores. Contudo, observou-se a ausência de normativas e/ou de orientações institucionais específicas que regulamentem o uso da IA no processo de formação do professor de Matemática. Ressalta-se, ainda, a necessidade de qualificação dos formadores, de modo que estes possam orientar adequadamente os licenciandos, considerando que o planejamento das práticas acadêmicas na universidade é fundamental para a constituição profissional do futuro docente

A reflexão coletiva realizada no GD2 aponta para a importância de manter vigilância quanto à postura ética no uso e no consumo da IA, problematizando possíveis apropriações alinhadas a uma lógica neoliberal de educação. Defende-se que o foco das

XVIII FELIMAT

27 e 28 de junho de 2025 - online

práticas formativas deve recair sobre o desenvolvimento de processos pedagógicos consistentes, evitando a ênfase imediatista na produção de resultados ou produtos. Além disso, destaca-se a pertinência de considerar o contexto em que se inserem as práticas pedagógicas e a necessidade de compreender os elementos conceituais que estruturam a formação docente, a fim de avaliar e analisar criticamente os conteúdos e produtos gerados pela IA.

Considerações Finais

As discussões realizadas no GD2 durante o XVIII FELIMAT evidenciam a complexidade das políticas públicas curriculares voltadas à formação inicial de professores de Matemática. A Resolução CNE/CP nº 4/2024, embora proponha avanços na articulação entre teoria e prática, impõe desafios à autonomia curricular e à formação crítica dos futuros docentes. As avaliações externas, por sua vez, influenciam diretamente o desenvolvimento curricular, limitando a atuação pedagógica e a construção de propostas contextualizadas. O uso da Inteligência Artificial na formação inicial exige regulamentação, formação adequada e reflexão ética sobre suas implicações na formação docente.

Diante disso, torna-se necessário que as instituições de ensino superior reflitam sobre estratégias que garantam uma formação integral, crítica e contextualizada dos licenciados, capaz de responder às demandas contemporâneas da formação de professores e da qualidade social da educação

Referências

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 4 mar. 2002. Seção 1, p. 9.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, de formação pedagógica para graduados e de segunda licenciatura) e para a formação continuada. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2 jul. 2015. Seção 1, p. 8.

XVIII FELIMAT

27 e 28 de junho de 2025 - online

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores para a Educação Básica e estabelece a Base Nacional Comum para a formação inicial de professores da Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 2019. Seção 1, p. 49.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior de profissionais do magistério da educação escolar básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 30 maio 2024. Seção 1, p. 26 .

XVIII FELIMAT

27 e 28 de junho de 2025 - online

GRUPO DE DISCUSSÃO 3 – PRÁTICAS DE ESTÁGIO CURRICULAR OBRIGATÓRIO E SUAS REPERCUSSÕES NA FORMAÇÃO DOCENTE

Janecler Aparecida Amorin Colombo
Universidade Tecnológica Federal do Paraná
janecler@utfpr.edu.br

Andresa Maria Justulin
Universidade Tecnológica Federal do Paraná
ajustulin@utfpr.edu.br

No XVIII Fórum Estadual das Licenciaturas em Matemática (FELIMAT), o Grupo de Discussão 3 (GD 3), considerando a Lei nº 11788, de 25 de setembro de 2008, conhecida como a Lei do Estágio e a Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024, que estabelece as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores da educação básica, buscou analisar e problematizar o lugar e os sentidos do Estágio Curricular Supervisionado nos cursos de Licenciatura em Matemática. Para isso, foram considerados os desafios impostos pelas políticas públicas de formação docente e as exigências da prática pedagógica para refletir coletivamente sobre:

- I. A articulação entre o Estágio Supervisionado e o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), considerando sua função como eixo integrador e estruturante da formação docente;
- II. Os impactos da exigência de inserção do estágio desde o primeiro semestre do curso, especialmente nas universidades públicas, onde a maioria dos estudantes concilia trabalho e estudo, e as dificuldades decorrentes dessa antecipação na organização curricular, logística institucional e viabilidade pedagógica;
- III. As possibilidades de integração entre o estágio obrigatório e programas de formação docente como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), considerando suas contribuições para a imersão na realidade escolar e para o desenvolvimento da identidade docente;

XVIII FELIMAT

27 e 28 de junho de 2025 - online

- IV. A avaliação prática no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) para cursos de licenciatura, com ênfase nas percepções e experiências dos estudantes frente à aplicação dessa etapa avaliativa, nas dificuldades enfrentadas por supervisores e orientadores para articular essa exigência à dinâmica dos estágios supervisionados, e nos desafios que emergem para a organização pedagógica e institucional do curso, especialmente no que diz respeito à preparação dos licenciandos para vivências práticas avaliadas externamente.

O GD reuniu 17 pessoas de diferentes instituições: Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR (Campus Cornélio Procópio, Curitiba, Pato Branco e Toledo); Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE (Campus Cascavel), Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR (Campus Paranavaí), Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP (Campus Cornélio Procópio), Universidade Estadual de Maringá - UEM, com a participação de docentes e alunos da Licenciatura, coordenadores do PIBID e professores.

Primeiramente, foi realizada uma apresentação da dinâmica da manhã, seguida da apresentação dos participantes do grupo, indicando nome, instituição e função. Em seguida, a relatora fez uma retrospectiva das discussões do GD3 durante o XVII FELIMAT (2024) e, então foi proposta a discussão dos dois primeiros pontos:

- I. A articulação entre o Estágio Supervisionado e o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), considerando sua função como eixo integrador e estruturante da formação docente;
- II. Os impactos da exigência de inserção do estágio desde o primeiro semestre do curso, especialmente nas universidades públicas, onde a maioria dos estudantes concilia trabalho e estudo, e as dificuldades decorrentes dessa antecipação na organização curricular, logística institucional e viabilidade pedagógica.

Cada participante do GD fez uma breve exposição de como está o curso em que atua. De modo geral, os relatos indicaram que o estágio supervisionado está previsto no currículo do curso como disciplina/unidade curricular e, em outros, como componente

XVIII FELIMAT

27 e 28 de junho de 2025 - online

curricular. Como disciplinas ocorrem a partir da metade do curso, no quinto período; já como componente curricular também se vincula a outras disciplinas que dão suporte ao estágio.

No primeiro momento do estágio, todas as instituições relataram que são realizadas observações e vivências na escola, e a partir do segundo estágio iniciam-se as regências. Os orientadores costumam ser os professores da disciplina (geralmente quando o estágio se configura como unidade curricular) ou professores do departamento de matemática. Foi possível notar diferenças em como as instituições consideram as orientações de estágio na carga horária dos professores, bem como se são orientações diretas ou semidiretas (como preveem algumas IES).

Sobre os impactos da exigência de inserção do estágio desde o primeiro semestre do curso, os docentes e alunos participantes indicaram alguns fatores problemáticos como: (1) preocupação com uma possível evasão no início do curso, pois os alunos poderiam não se interessar pela vivência escolar, não ter tempo para fazer estágios desde o início, já que em sua grande maioria, são trabalhadores durante o dia e estudam no período noturno ou ainda não se sentem preparados; (2) sobrecarga nas escolas que recebem os estagiários; (3) falta de “maturidade” para regências ou ações junto aos alunos da Educação Básica, visto que no início do curso os discentes ainda carregam lacunas no conteúdo matemático, por exemplo. Assim, ponderou-se que seriam possíveis ações de observação do espaço escolar, exploração da gestão escolar e não de regências no início do curso, caso não haja alterações nas diretrizes nacionais.

Destacou-se a importância da preparação do aluno, feita pelo professor da disciplina e/ou orientador, para ir à escola fazer uma regência. Isso é preciso para os alunos que estão na metade final do curso e fundamental se ele ainda estiver no primeiro semestre. O estagiário precisa de um planejamento e preparação para ir à escola tanto para as regências quanto para as observações da escola ou das aulas.

Alguns desafios ainda persistem, como as regências “quebradas”, em que o estagiário não planeja e ministra uma sequência de aulas e precisa encaixar suas aulas em um cronograma do professor supervisor (da escola). Esse fato nem sempre é causado propositalmente pelo professor, mas pelas atividades escolares, pelo calendário das

XVIII FELIMAT

27 e 28 de junho de 2025 - online

avaliações estaduais e por outros fatores que impactam inclusive o próprio planejamento do professor. Além disso, também há problemas com a burocracia do e-protocolo, que dificulta e atrasa o início do estágio supervisionado e com o perfil inadequado de alguns professores supervisores, por exemplo.

Após o retorno do intervalo foram tratados dos outros dois pontos:

- III. As possibilidades de integração entre o estágio obrigatório e programas de formação docente como o PIBID, considerando suas contribuições para a imersão na realidade escolar e para o desenvolvimento da identidade docente;
- IV. A avaliação prática no ENADE para cursos de licenciatura, com ênfase nas percepções e experiências dos estudantes frente à aplicação dessa etapa avaliativa, nas dificuldades enfrentadas por supervisores e orientadores para articular essa exigência à dinâmica dos estágios supervisionados, e nos desafios que emergem para a organização pedagógica e institucional do curso, especialmente no que diz respeito à preparação dos licenciandos para vivências práticas avaliadas externamente.

Sobre a adequação do PPC à Resolução CNE/CP nº 4, de 2024, os cursos e seus colegiados ainda estão refletindo sobre o impacto gerado aos alunos trabalhadores e às escolas. Há preocupações com a evasão desses alunos e com a sobrecarga dos estagiários nas escolas de algumas cidades, especialmente nas menores. À luz da CNE/CP nº 2 de 2019, apenas dois cursos relataram que ainda não haviam reformulado o PPC. Os demais já fizeram a adequação a esta resolução, mas, em alguns casos, há alunos em duas grades curriculares distintas, uns apoiados na grade antiga da resolução de 2015 e outros, na grade de 2019. Com isso, surge a preocupação de realizar uma nova alteração a fim de atender à Resolução CNE/CP nº 4, de 2024.

Sobre a integração do estágio obrigatório e o PIBID, os cursos estão se organizando. Alguns já definiram um protocolo para comprovar as atividades e convalidar o PIBID com a parte da observação e vivências na escola (Estágio I). A outra parte da carga horária do PIBID poderia ser validada como atividade extensionista ou complementar (de acordo com o curso). Dois cursos preveem o aproveitamento do PIBID para convalidar o estágio de regência, mas nesses 2 casos há especificidades que

XVIII FELIMAT

27 e 28 de junho de 2025 - online

possibilitam isso: em um dos casos, o coordenador do PIBID é também o Professor Responsável pela atividade de estágio e, no outro, o curso é matutino e é uma prática no PIBID já desenvolver situações de ensino, sob supervisão do orientador. Há exigências para o aluno, como cumprir um período mínimo no PIBID de 6 meses e estar pelo menos no 5. período para solicitar a convalidação.

Em relação à avaliação prática no ENADE para cursos de licenciatura, as informações aparecem centralizadas com os coordenadores dos cursos, que têm acesso ao sistema. Os relatos sem exceção trazem dificuldades: inicialmente em 2024/1 por ser algo novo, pela falta de informações e respostas do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e também por problemas no funcionamento da plataforma. Foi muito comum, de acordo com os relatos, os coordenadores cadastrarem várias vezes os alunos e, ainda assim, terem travamentos e não conseguirem acesso. Há uma preocupação dos próprios alunos sobre não ficarem inadimplentes em relação ao INEP, o que comprometeria sua situação. Algumas coordenações indicam que os alunos documentem os acessos, fazendo print de tela dos acessos para evitar problemas. Pontuou-se que, no momento, encontra-se em fase de testes; entretanto, quando estiver em vigor, estará o problema da plataforma/sistema efetivamente resolvido?

Outra questão pontuada é que as instituições já cumprem o que é exigido; isso não muda o estágio em si, mas se trata de uma espécie de controle para conectar o docente/discente e o supervisor da escola. No entanto, alguns professores supervisores já recusaram a participar do processo, diante da burocracia, mesmo com o pagamento pelo INEP de uma pequena remuneração.

Em relação aos próximos encontros do GD algumas questões para reflexão foram deixadas: “Como os professores têm trabalhado na disciplina de estágio e relacionadas?”, “O que poderia ser feito: reforço matemático, aspectos burocráticos ou exploração de questões pedagógicas?”, “O que ajudaria os futuros professores em suas regências?” e “Qual seria a melhor forma de inserir o discente no estágio desde o primeiro semestre?”

Referências

XVIII FELIMAT

27 e 28 de junho de 2025 - online

BRASIL. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 set. 2008.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: rcp002_19 (mec.gov.br). Acesso em 03/06/2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 4**, de 12 de março de 2024. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica. Disponível em: rcp004_24 (mec.gov.br). Acesso em 03/06/2025.

XVIII FELIMAT

27 e 28 de junho de 2025 - online

GRUPO DE DISCUSSÃO 4 – INGRESSO, EVASÃO E PERMANÊNCIA: PERFIL E PERSPECTIVAS DE TRABALHO DOS LICENCIADOS EM MATEMÁTICA

Jean Sebastian Toillier – Unioeste (Cascavel)
jean.toillier@unioeste.br

Susimeire V R de Andrade – Unioeste (Foz do Iguaçu)
Susimeire.andrade@unioeste.br

No XVIII Fórum Estadual de Licenciaturas em Matemática (FELIMAT) com o tema “Políticas Públicas Curriculares para a Formação Inicial de Professores de Matemática”, que ocorreu no formato online. O Grupo de Discussão 4 (GD 4) intitulado “Ingresso, evasão e permanência: perfil e perspectivas de trabalho dos licenciados em matemática”, objetivou: a) discutir o perfil dos estudantes que ingressam, evadem e concluem os cursos de licenciatura em Matemática nas instituições públicas no Brasil, com destaque aos cursos do Paraná; b) Identificar e propor ações com possibilidades de contribuir com o ingresso, a permanência e a conclusão dos estudantes nos cursos de licenciatura em Matemática.

O GD 04 foi coordenado pela Professora Susimeire V R de Andrade, como relator professor Jean Sebastian Toillier, ambos da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. Como assessor contou com apoio do professor Sérgio Dantas – Unespar.

A dinâmica de trabalho deu início com a apresentação dos participantes e dos objetivos do grupo de discussão e solicitou aos mesmos que preenchessem o formulário online com os seus dados. Durante a manhã do dia 28 de junho de 2025, estivemos reunidos de modo virtual para discutir aspectos relativos ao ingresso, evasão e permanência nos cursos de licenciatura em Matemática das universidades paranaenses. Nossa discussão contou com a presença de 19 participantes distribuídos da seguinte forma:

- 5 estudantes de graduação

XVIII FELIMAT

27 e 28 de junho de 2025 - online

- 4 estudantes de Pós -Graduação
- 1 professor da Educação Básica e Graduação
- 5 professores do Ensino Superior - Graduação
- 4 professores do Ensino Superior - graduação/ Pós-Graduação
- 3 coordenadores de curso de Licenciatura em Matemática

Ao longo desta síntese, iremos abordar as temáticas de ingresso, evasão e permanência, assim como proposições que surgiram durante o evento para que pensemos em ações pontuais de nossos cursos.

A forma de ingresso nos cursos de licenciatura em Matemática foi o primeiro tema discutido e houve uma sinalização importante sobre a possibilidade de gratuidade na taxa de inscrição para o vestibular para as licenciaturas de uma forma geral. Existem questões relativas ao custo desse tipo de processo seletivo, contudo é uma boa alternativa a ser pensada. É necessário que as universidades discutam com cuidado as formas de ingresso como a Aprova Paraná, Enem e Sisu, para que possamos evitar as turmas esvaziadas ao iniciar um ano letivo. Contudo, para que tudo isso funcione de modo assertivo, é necessário que as universidades contribuam com a divulgação de seus cursos, conforme exemplificado pelos colegas da Unespar, Unicentro e Unioeste.

Para que a evasão seja evitada nos cursos, algumas ações foram indicadas, dentre as quais destacamos as seguintes:

- Indicação de professores com perfil adequado para ministrar disciplinas nas turmas de ingressantes;
- reorganização da grade curricular, a fim de que em um primeiro momento os alunos possam ter disciplinas que ajudem a superar possíveis lacunas de sua formação anterior;
- ações integradas entre coordenação de curso, com docentes e acadêmicos - muitas vezes representados pelos seus centros acadêmicos - para que a acolhida seja para aproximar o ingressante à realidade da universidade e da licenciatura;
- maiores incentivos para políticas de permanência por parte das universidades, como auxílio moradia e para deslocamento;

XVIII FELIMAT

27 e 28 de junho de 2025 - online

- melhoria das bolsas de iniciação à docência e de iniciação científica;
- preenchimento das vagas dos cursos em momentos oportunos, para que alunos ingressem no momento certo, sem perder dias de aula.

Quanto à temática da permanência, é necessário que possamos compreender o perfil de nosso aluno, entendendo que, muitas vezes, ele precisa trabalhar desde muito cedo, inclusive ocupando vagas como professor substituto na educação básica paranaense. Desse modo, um olhar para as disciplinas dos cursos de licenciatura em Matemática é necessário para que busquemos o melhor momento de ministrá-las. Um dos exemplos foi relacionado à disciplina de Didática da Matemática que, em alguns cursos, passou a fazer parte da grade de disciplinas do primeiro ano do curso, o que foi visto como fundamental para que os novos acadêmicos compreendessem sobre o ensino e aprendizagem de matemática.

Outro ponto relativo à permanência são os formatos avaliativos, de modo que alguns modelos foram apresentados como uma possibilidade de melhoria de um cenário que pode ser desestimulante para o aluno que ingressa em um curso de licenciatura em Matemática e que se depara com notas baixas nas primeiras avaliações. Conforme indicado pelos colegas da Unespar e da Unicentro, a recuperação paralela aparece como uma oportunidade de contribuir para a aprendizagem dos conteúdos a partir de sua retomada, bem como uma maneira de recuperar notas não satisfatórias, algo que desestimula a permanência do aluno no curso.

Também, é necessário pensar no perfil de nosso aluno do curso de Licenciatura em Matemática frente a uma sociedade dinâmica. Incentivar a leitura, a produção textual e o estudo é fundamental para que ele entenda a dinâmica do curso e o perfil que se espera de um futuro professor de Matemática.

Por fim, destacamos os seguintes indicativos para os próximos eventos e para que os colegas e estudantes pensem para seus cursos de licenciatura em Matemática:

- Ampliar as discussões sobre as formas de ingresso, levando sugestões para as universidades. Dentre elas destacamos os processos para preenchimento de vagas remanescentes acontecer de forma rápida, sem prejuízo

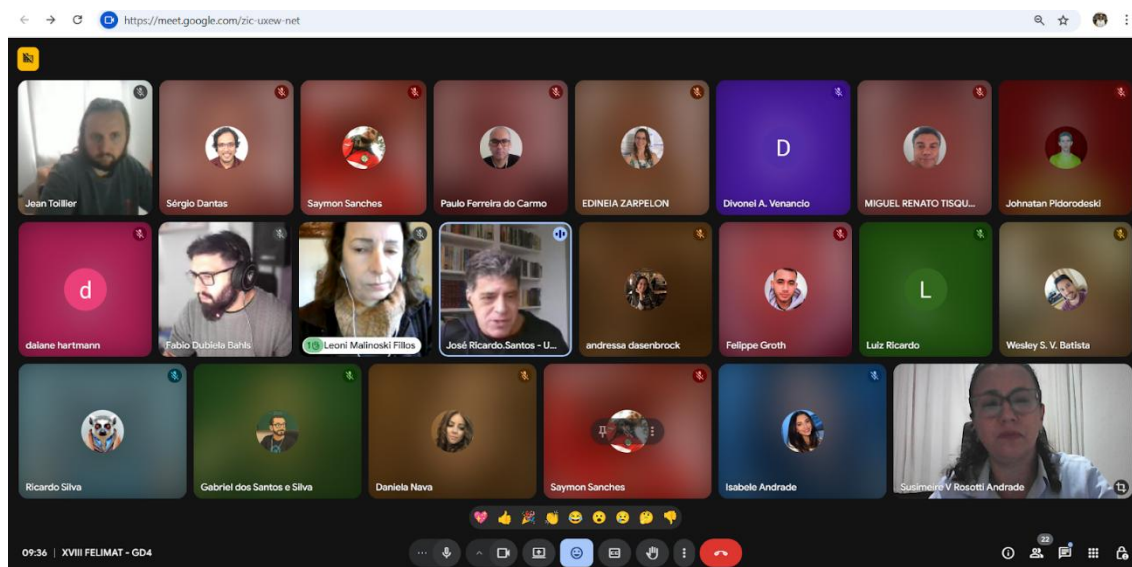
XVIII FELIMAT

27 e 28 de junho de 2025 - online

como perda de aulas, e a necessidade de conhecer e divulgar todos os modos de um aluno ingressar em sua instituição;

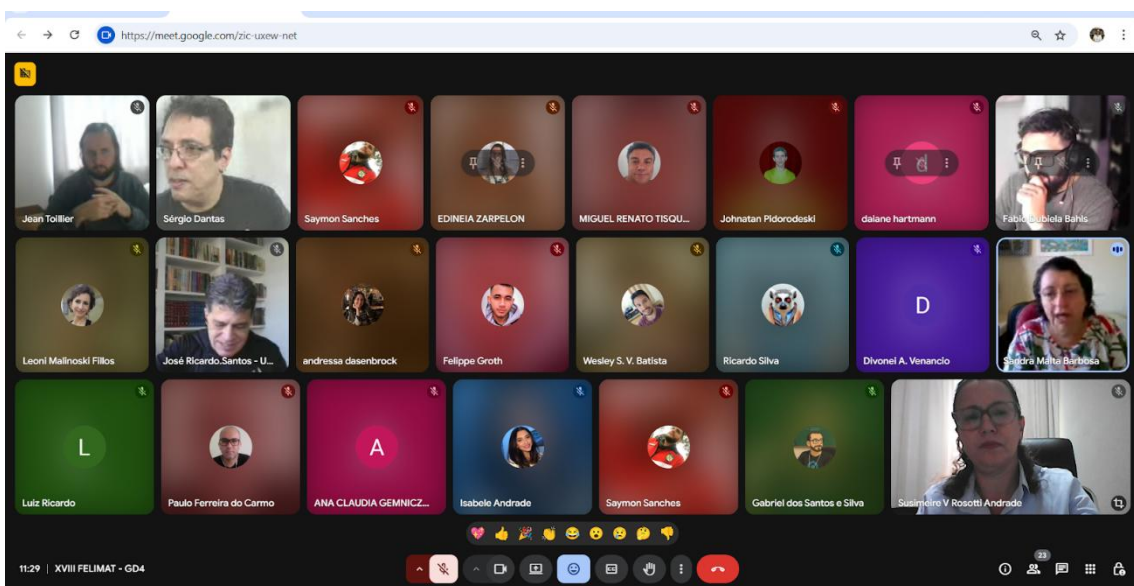
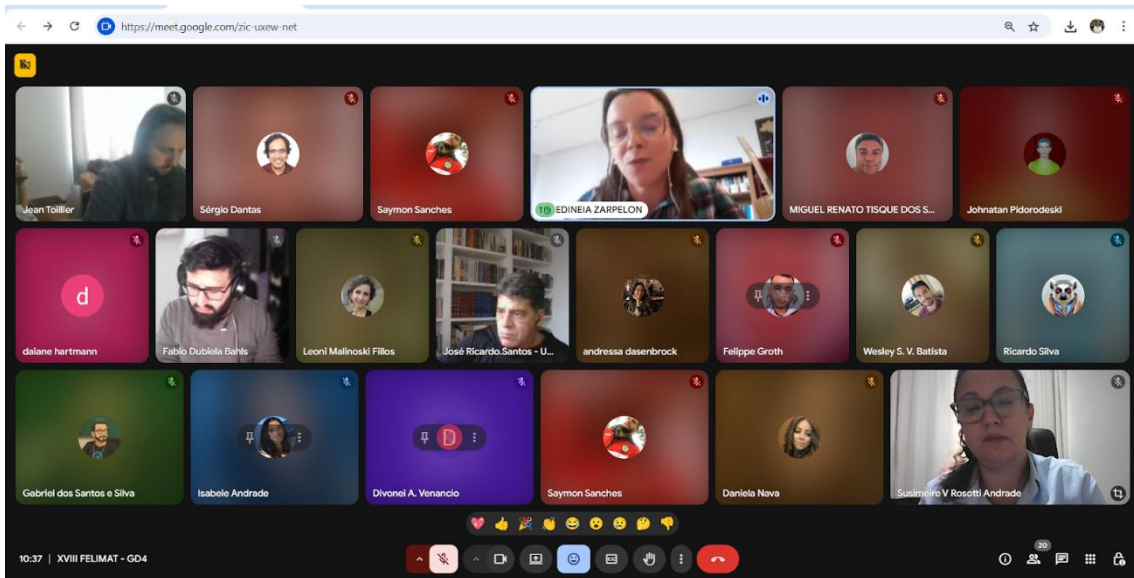
- Ampliar os diálogos com docentes do primeiro ano dos cursos para que a acolhida seja mais adequada. Além disso, integrar alunos e centros acadêmicos para facilitar o diálogo;
- Promover discussões sobre as disciplinas e sua distribuição ao longo do curso, buscando um ajuste que possibilite a permanência do aluno no curso;
- Lutar por melhores condições para permanência dos estudantes em seus cursos, seja por meio de melhora de bolsas de estudos ou a partir da criação de políticas de auxílio moradia ou de transporte;
- Repensar as práticas avaliativas, considerando a possibilidade de existirem recuperações paralelas e de conteúdo para melhorar o aproveitamento de notas e, principalmente, da aprendizagem dos conteúdos;
- Ampliar o alcance do Felimat para mais professores e alunos dos cursos de licenciatura em Matemática, de modo que a pauta das melhorias de condições de acesso e permanência e diminuição da evasão sejam analisadas com o devido cuidado.

REGISTROS DO GD 04



XVIII FELIMAT

27 e 28 de junho de 2025 - online



XVIII FELIMAT

27 e 28 de junho de 2025 - online

GRUPO DE DISCUSSÃO 5 – ENSINO DE MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Anderson Roges Teixeira Góes
Universidade Federal do Paraná - UFPR
artgoes@ufpr.br

Priscila Kabbaz Alves da Costa
UFPR/ Centro Universitário de Telêmaco Borba -Unifateb
priscilakabbaz@ufpr.br

Ao longo da história, a Matemática consolidou-se como um campo de conhecimento dinâmico, que foi sendo problematizado e subdividido em diferentes áreas, revelando sua relevância não apenas científica, mas também social e cultural (D'Ambrosio, 2018; Moura, Moreira, 2025). Nesse sentido, o ensino de Matemática precisa ser compreendido como uma prática formativa fundamental para o desenvolvimento humano em múltiplas dimensões. Dentro desse escopo mais amplo, a Educação Matemática e a Inclusão se voltam a assegurar que todos os sujeitos tenham acesso ao conhecimento matemático (Moura, Moreira, 2025). A perspectiva inclusiva parte da compreensão de que as diferenças fazem parte da condição humana e devem ser consideradas na elaboração de práticas pedagógicas que promovam equidade e pertencimento (Mantoan, 2015, 2020). Com base nessa premissa não podemos negar que existe uma lacuna na formação inicial e continuada de professores, no que se refere à preparação para lidar, com a diversidade em sala de aula. Essa ausência reforça a urgência de incorporar a discussão sobre a inclusão como dimensão estruturante nos cursos de licenciatura, de modo que as práticas inclusivas não se restrinjam a iniciativas isoladas, mas se consolidem como parte constitutiva do processo formativo docente

O presente relatório tem como finalidade sistematizar e analisar as discussões, reflexões e encaminhamentos produzidos no âmbito do Grupo de Discussão 05 (GD05) – Ensino de Matemática na Educação Inclusiva, realizado durante o Fórum Estadual de

XVIII FELIMAT

27 e 28 de junho de 2025 - online

Licenciaturas em Matemática do Paraná (FELIMAT) em 2025. Pretende-se, com isso, consolidar as proposições apresentadas, identificar avanços e desafios no campo da formação docente e contribuir para o fortalecimento das práticas pedagógicas inclusivas no ensino de Matemática, em perspectiva interinstitucional e interdisciplinar.

O relatório está estruturado em cinco partes. A primeira apresenta a composição do grupo, destacando as instituições participantes. Em seguida, faz-se o resgate dos encaminhamentos discutidos na reunião anterior, situando a continuidade das ações. Na terceira parte, são expostas as questões disparadoras que orientaram os debates, seguidas das reflexões, experiências e sugestões compartilhadas pelos participantes. A quarta parte reúne os encaminhamentos e propostas delineados para o próximo ano, consolidando as perspectivas de ação coletiva. Por fim, apresenta-se as considerações que sintetizam os avanços e desafios identificados.

1) Composição do grupo

A reunião do GD05, realizada durante o Fórum Estadual de Licenciaturas em Matemática do Estado do Paraná (FELIMAT) em 2025, reuniu docentes da educação básica e superior, coordenadores de curso, pesquisadores, estudantes de graduação e pós-graduação de diversas instituições públicas de ensino superior do Paraná e de outros estados brasileiros. O grupo foi coordenado pelos professores Anderson Roges Teixeira Góes (UFPR) e Priscila Kabbaz Alves da Costa (UFPR e Centro Universitário de Telêmaco Borba).

A pluralidade de participantes oriundos de instituições como UFPR, UTFPR, UNESPAR, UNICENTRO, UEM, UEL, UNIOESTE, UFRB e UEMA, e os distintos níveis de formação representados (licenciandos, mestrandos, doutorandos, docentes da educação básica e superior) conferiram à discussão um caráter interinstitucional, inter-regional e interdisciplinar. Esse mosaico de experiências tornou o debate robusto e sensível à diversidade de contextos da formação de professores de Matemática no país.

2) Resgate e Encaminhamentos do GD05 – FELIMAT 2024

XVIII FELIMAT

27 e 28 de junho de 2025 - online

Inicialmente, resgatou-se o conjunto de proposições oriundas do GD05 no ano de 2024, com especial atenção àquelas que tiveram continuidade em 2025. Entre os principais pontos retomados e atualizados, destacam-se:

1. Realização do Encontro Paranaense de Educação Matemática Inclusiva (EPEMI).
2. Criação de um website vinculado à SBEM-PR para o compartilhamento de materiais, experiências e práticas pedagógicas inclusivas em Educação Matemática.
3. Transversalização da Educação Matemática Inclusiva em todas as disciplinas dos cursos de Licenciatura em Matemática, superando a centralidade exclusiva na disciplina de Libras.
4. Formação continuada para docentes formadores, com foco em práticas inclusivas e abordagem das especificidades de estudantes com deficiência ou com altas habilidades/superdotação.
5. Estabelecimento de parcerias formais com escolas e instituições especializadas (como APAEs, institutos bilíngues, instituições de apoio a pessoas cegas, entre outras), com vistas ao fortalecimento da articulação entre universidade e educação básica.
6. Ações institucionais de sensibilização sobre a temática da inclusão, envolvendo toda a comunidade universitária.
7. Desenvolvimento de projetos de ensino e extensão voltados à permanência e sucesso acadêmico de estudantes com deficiência nas instituições de ensino superior.
8. Inclusão da disciplina de Educação Matemática Inclusiva como componente curricular obrigatório nos cursos de Licenciatura em Matemática.

Dentre os pontos abordados destaca-se, como resultado concreto, a realização do Encontro Paranaense de Educação Matemática Inclusiva (EPEMI), previsto para ocorrer entre os dias 08 e 10 de outubro de 2025, na Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Campus Cascavel. Essa ação representa a efetivação de uma das propostas mais significativas do grupo no último ano e sinaliza o fortalecimento das discussões sobre inclusão no âmbito da Educação Matemática no estado.

XVIII FELIMAT

27 e 28 de junho de 2025 - online

Associada a essa realização, observa-se também o início da concretização do item 5, que trata do estabelecimento de parcerias formais com escolas e instituições especializadas (como APAEs, institutos bilíngues e organizações voltadas ao atendimento de pessoas com deficiência). Embora tais parcerias ainda estejam em fase inicial, o movimento articulado em torno da realização do EPEMI tem favorecido esse processo, promovendo conexões entre universidade e outras instituições educacionais e de apoio especializado.

Durante as discussões do grupo, foi possível perceber que há iniciativas relevantes sendo realizadas, porém majoritariamente de forma individualizada por pesquisadores e professores envolvidos com a temática. Ressaltou-se, portanto, a necessidade de fortalecer ações coletivas e institucionalizadas, que ultrapassem o âmbito das experiências isoladas e ganhem visibilidade e continuidade no interior das licenciaturas.

Nesse sentido, foi retomado o item 2, que propõe a criação de um website vinculado à SBEM-PR (ou eventualmente a outra rede de apoio), com a finalidade de consolidar e sistematizar as práticas, materiais, projetos e também mapear os pesquisadores e pesquisadoras que atuam com Educação Matemática Inclusiva no estado. A proposta visa não apenas dar visibilidade às ações já em curso, mas também facilitar a articulação entre instituições, grupos de pesquisa e programas de formação docente, constituindo um repositório coletivo e dinâmico de saberes e experiências.

3. Questões Disparadoras e Discussões Desenvolvidas

A dinâmica da reunião foi organizada em torno de três questões disparadoras, que orientaram as falas e os diálogos entre os(as) participantes. A seguir, apresenta-se cada uma delas, acompanhada das principais contribuições e reflexões decorrentes.

Questão 1: Como os cursos de Licenciatura em Matemática têm incorporado os princípios da Educação Matemática Inclusiva em seus Projetos Pedagógicos, considerando as demandas e diretrizes das políticas públicas atuais?

XVIII FELIMAT

27 e 28 de junho de 2025 - online

As falas dos participantes revelaram que, embora a temática da inclusão venha sendo gradualmente incorporada aos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs), essa presença ainda se mostra, na maioria dos casos, pontual e periférica, muitas vezes limitada à obrigatoriedade da disciplina de Libras. No entanto, foi ressaltado que, embora a disciplina de Libras possa eventualmente abordar temas relacionados à inclusão, é fundamental reconhecê-la como uma disciplina voltada à linguagem, e não como eixo exclusivo da discussão sobre inclusão nos cursos superiores.

Destacou-se a importância de compreender a inclusão como um princípio transversal, que deve perpassar todas as dimensões do currículo, desde os conteúdos das disciplinas até as práticas de estágio, projetos de extensão e ações institucionais.

Foram relatadas iniciativas institucionais de revisão dos PPCs que contemplam explicitamente a inclusão de estudantes com deficiência, transtornos de aprendizagem, altas habilidades/superdotação e outros marcadores sociais da diferença. Um dos relatos enfatizou a importância do envolvimento da coordenação dos cursos e da gestão institucional na revisão dos projetos pedagógicos. Destacou-se, ainda, a necessidade de atualização constante dos currículos, considerando as mudanças na legislação e as demandas sociais contemporâneas. A legislação das licenciaturas vem passando por alterações relevantes, que exigem respostas institucionais que garantam a formação de docentes sensíveis à diversidade e aptos a atuar em contextos escolares inclusivos.

Durante as discussões, foi evidenciada a preocupação com a resistência de alguns professores em adotar práticas que contemplem, de forma efetiva, a diversidade dos estudantes. Essa resistência não se trata necessariamente da negativa em modificar metodologias, mas da dificuldade em assumir práticas curriculares que considerem todos os estudantes como sujeitos legítimos do processo formativo. Um ponto crítico abordado é o fato de que muitos estudantes só têm o diagnóstico ou recebem um laudo após o ingresso no ensino superior, a partir da mediação de professores ou pela ativação de serviços de apoio existentes na própria instituição.

Apesar desses desafios, algumas instituições já avançam na inclusão de disciplinas específicas de Educação Matemática Inclusiva, além de trabalharem a transversalidade da temática em diferentes componentes curriculares, promovendo uma abordagem

XVIII FELIMAT

27 e 28 de junho de 2025 - online

integrada e efetiva. Nessas experiências, a inclusão passa a ser compreendida como uma responsabilidade compartilhada entre os docentes das diferentes áreas da formação.

Foi destacada também a importância e atuação dos Núcleos de Acessibilidade, os quais têm impulsionado mudanças institucionais importantes, como a adequação de legislações internas e a implementação de medidas como a contratação de alunos tutores e a criação de cargos específicos para professores. Essas estruturas têm promovido avanços, mas foi apontado que os PPCs também devem indicar, de forma objetiva, a necessidade de que os estágios sejam realizados em contextos escolares inclusivos, como escolas parceiras e centros especializados (APAEs, entre outros), a fim de proporcionar que a formação inicial ocorra em sintonia com as práticas concretas de inclusão.

Sugestões como a promoção de rodas de conversa com os estudantes sobre a inclusão e a criação de espaços formais de escuta foram apontadas como estratégias importantes.

Em algumas instituições, há a proposta de que um professor do departamento seja referência para as questões de inclusão, atuando em diálogo direto com os núcleos de acessibilidade. Essa figura de referência serviria de apoio para estudantes e colegas docentes, sem a necessidade de deslocamento para setores externos, promovendo o acolhimento e a mediação das demandas dentro do próprio contexto departamental.

Outra preocupação recorrente refere-se à evasão de estudantes com deficiência, o que tem levado docentes e gestores a repensarem suas práticas pedagógicas e os materiais didáticos utilizados. Nesse cenário, foi evidenciado que muitas das reflexões e iniciativas sobre inclusão emergem, de maneira mais concreta, durante as vivências de estágio supervisionado. É nesse momento que os estudantes passam a se deparar com a realidade das salas de aula inclusivas, o que reforça a necessidade de articulação entre teoria e prática, bem como o fortalecimento da formação docente nesse campo.

Por fim, foi destacada a importância de garantir condições físicas e estruturais adequadas nas universidades para atender às demandas da inclusão. Sugeriu-se, por exemplo, que se tenha salas específicas para atendimento individualizado, realização de avaliações em horários diferenciados ou suporte pedagógico especializado. Tais

XVIII FELIMAT

27 e 28 de junho de 2025 - online

adequações são fundamentais para que os professores tenham respaldo institucional na construção de práticas pedagógicas mais inclusivas e diversificadas.

Questão 2: Quais experiências formativas (como disciplinas, estágios, projetos de extensão, entre outras) têm contribuído para a construção de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade dos sujeitos e dos modos de aprender na Educação Matemática?

Diversos participantes compartilharam experiências bem-sucedidas na formação docente voltada à inclusão. Foi relatada, por exemplo, a implementação de disciplinas específicas de Educação Matemática Inclusiva, criadas a partir da demanda dos próprios estudantes em estágio, que se depararam com a realidade escolar e as necessidades de adaptação pedagógica. Essa experiência reforça o papel formativo do estágio supervisionado e a necessidade de articulação constante entre teoria e prática.

Projetos de extensão também foram destacados como espaços privilegiados para a vivência de práticas inclusivas. Mencionou-se, por exemplo, a produção de materiais didáticos acessíveis, como recursos tridimensionais desenvolvidos com impressoras 3D, voltados a estudantes com deficiência visual. Embora desafiadoras, tais ações contaram com o envolvimento de bolsistas e orientadores, demonstrando a potência da extensão universitária na formação crítica, sensível à diversidade e comprometida com a justiça social.

Além disso, observou-se um crescimento no interesse pela temática da inclusão nos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs), com pesquisas voltadas a temas como Transtorno do Espectro Autista (TEA), dislexia, discalculia, entre outras especificidades. Ressaltou-se também a relevância de docentes surdos(as) nos cursos de Matemática, não apenas como representação identitária, mas como agentes ativos na construção de uma cultura surda e na efetivação de uma educação bilíngue e inclusiva.

Foi sugerido, ainda, que as semanas acadêmicas e eventos institucionais incluam, de forma sistemática, momentos de discussão sobre a temática da inclusão, visando sensibilizar estudantes e professores para as diversas formas de atender aos sujeitos da educação especial no contexto do ensino superior e da Educação Básica. Tais momentos favorecem a troca de experiências, a socialização de práticas pedagógicas inovadoras e o fortalecimento de redes de apoio.

XVIII FELIMAT

27 e 28 de junho de 2025 - online

Um dos destaques mencionados foi a apresentação do projeto do Novo Arranjo de Pesquisa e Inovação em Tecnologia Assistiva da Fundação Araucária, que tem como objetivo fomentar o desenvolvimento e a articulação de pesquisadores voltados à temática da tecnologia assistiva. Essa abordagem compreende a tecnologia assistiva não apenas como dispositivos e artefatos físicos ou manipulativos, mas também como metodologias pedagógicas capazes de ampliar as possibilidades de acesso e permanência dos estudantes da educação especial em contextos educacionais diversos.

Nesse sentido, reforça-se a importância de compreender que o público da inclusão não se restringe apenas aos estudantes com laudo ou deficiência formalmente diagnosticada, mas inclui também aqueles com altas habilidades/superdotação, bem como estudantes que, mesmo sem documentação oficial, apresentam dificuldades significativas de aprendizagem ou modos de aprender que demandam estratégias diferenciadas.

As experiências relatadas evidenciam que as práticas pedagógicas inclusivas não emergem apenas da obrigatoriedade normativa, mas da escuta atenta aos sujeitos, da leitura crítica das realidades escolares e da ação docente comprometida com a equidade. Dessa forma, as disciplinas, os projetos, os estágios e as ações institucionais devem estar alinhados ao reconhecimento da diversidade como valor e como princípio estruturante da formação em Educação Matemática.

Questão 3: Como as abordagens metodológicas que promovem a inclusão têm sido compreendidas e exploradas nos cursos de formação inicial como estratégias efetivas para a construção de uma prática docente inclusiva em Matemática?

As abordagens metodológicas inclusivas foram tema de reflexões críticas, evidenciando que muitos professores ainda buscam "receitas prontas" para lidar com estudantes dito "de inclusão", em vez de se apropriar de princípios pedagógicos flexíveis, como o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), que propõe o planejamento de aulas acessíveis para todos desde o início, evitando soluções individualizadas e tardias.

Foi apontada a urgência de promover a escuta ativa e o trabalho colaborativo na formação inicial, considerando que nem todos os estudantes aprendem da mesma forma e que a adaptação das práticas pedagógicas deve ser parte integrante da identidade

XVIII FELIMAT

27 e 28 de junho de 2025 - online

profissional docente. Nessa perspectiva, é fundamental que haja diálogo entre professores e estudantes, não apenas para compreender suas demandas, mas também para construir juntos soluções pedagógicas viáveis e respeitadas às singularidades.

Ressaltou-se, nesse contexto, a necessidade de atuação em equipes multiprofissionais, com colaboração entre docentes, técnicos, pedagogos, intérpretes, tutores e demais profissionais da educação, de modo a potencializar os recursos disponíveis e diversificar as estratégias didáticas em sala de aula. Um exemplo significativo mencionado foi a realização de uma mesma atividade em Matemática com dois suportes distintos: enquanto alguns estudantes utilizaram o computador com software, outros realizaram a tarefa com o apoio de materiais manipulativos, evidenciando a importância da flexibilização das metodologias como instrumento de inclusão.

Além disso, foi enfatizado que a inclusão não se refere apenas aos estudantes apoiados pela educação especial, mas abrange também públicos historicamente minorizados que vêm ocupando, com maior presença, os espaços universitários, como estudantes negros, indígenas, LGBTQIA+, pessoas em situação de vulnerabilidade social, entre outros. Dessa forma, compreende-se que a construção de práticas pedagógicas inclusivas deve estar vinculada, em primeiro lugar, à garantia do pertencimento desses estudantes ao grupo, antes mesmo da definição de estratégias didáticas. Ou seja, incluir é também fazer com que o estudante se sinta parte da comunidade acadêmica, reconhecido, respeitado e valorizado em sua identidade.

Nesse sentido, destaca-se a necessidade de ampliar a concepção de inclusão nos cursos de formação docente em Matemática, superando visões restritivas e instrumentalizadas. É preciso fomentar, nos espaços formativos, uma compreensão crítica e interseccional da diversidade, que integre dimensões como gênero, sexualidade, raça, etnia, classe social e modos de aprendizagem. Somente assim será possível consolidar abordagens metodológicas que não apenas respondam a legislações ou normativas, mas que estejam comprometidas com a equidade, com o pertencimento e com a dignidade de todos os sujeitos da educação.

XVIII FELIMAT

27 e 28 de junho de 2025 - online

Por fim, reafirma-se que para que tais abordagens ganhem corpo na prática docente, as Instituições de Ensino Superior (IES) precisam garantir formação continuada, apoio institucional e condições materiais adequadas, incluindo espaços acessíveis, tecnologias assistivas, tempos pedagógicos ampliados e políticas de inclusão que sejam estruturais, e não pontuais, no cotidiano universitário.

4. Encaminhamentos e Propostas

A partir das falas e reflexões desenvolvidas, o grupo deliberou por alguns encaminhamentos que visam consolidar e expandir as ações voltadas à Educação Matemática Inclusiva nas instituições de ensino superior, contemplando desde a formação inicial até o fortalecimento de redes interinstitucionais de pesquisa e prática docente:

- Elaboração de um documento colaborativo com diretrizes e princípios da Educação Matemática Inclusiva, sistematizando as discussões do grupo e disponibilizando-o para contribuições posteriores em formato digital. Este documento deverá contemplar unidades físicas e pedagógicas que favoreçam a inclusão, tais como: previsão de estágios em espaços educacionais inclusivos; constituição de núcleos de acessibilidade em diálogo com os departamentos; criação de salas de apoio nos blocos acadêmicos para atendimento diferenciado; previsão de práticas pedagógicas inclusivas nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs); e estabelecimento de um professor referência em inclusão em cada departamento.
- Criação de um espaço virtual (site/blog) vinculado ao GD05, com o objetivo de socializar relatos de experiências, materiais acessíveis, publicações, eventos e ações em andamento. Este espaço também poderá atuar como um repositório de práticas inclusivas e como uma vitrine dos pesquisadores e instituições envolvidas na temática, promovendo visibilidade e articulação entre os membros da comunidade acadêmica.
- Promoção contínua de eventos e encontros com periodicidade, como o EPEMI – Encontro Paranaense de Educação Matemática Inclusiva, garantindo que as discussões sobre inclusão ocorram de forma sistemática ao longo do ano, e não apenas

XVIII FELIMAT

27 e 28 de junho de 2025 - online

em eventos pontuais, como o FELIMAT. A periodicidade desses encontros poderá ser definida pelas instituições em articulação com os grupos de pesquisa.

- Organização de encontros interinstitucionais entre grupos de pesquisa, professores da educação básica e estudantes, com vistas à construção coletiva de propostas, à escuta das demandas escolares reais e à promoção do diálogo permanente entre universidade e escola. Tais encontros poderão ocorrer em formato híbrido, favorecendo a participação de sujeitos de diferentes regiões do estado.

- Discussão e ampliação da concepção de inclusão, valorizando a diversidade dos sujeitos que compõem o espaço universitário, incluindo estudantes com deficiência, transtornos de aprendizagem, altas habilidades/superdotação, bem como estudantes pertencentes a grupos étnico-raciais, de gênero, de sexualidade e em situação de vulnerabilidade social. É essencial garantir que esses estudantes sejam reconhecidos em sua integralidade, com atenção especial ao sentimento de pertencimento nos espaços acadêmicos.

- Fomento à criação de espaços permanentes de escuta e diálogo entre professores e estudantes da educação inclusiva, promovendo um trabalho colaborativo e interdisciplinar, que favoreça o uso de diferentes recursos e estratégias didáticas, conforme as necessidades dos alunos. Essa prática deve se consolidar como cultura institucional e ser incorporada aos processos formativos e administrativos das IES.

- Estímulo à constituição de tutores/colegas de apoio para estudantes da educação especial, preferencialmente entre seus próprios colegas de turma, com apoio institucional e orientação pedagógica adequada. Essa estratégia visa garantir maior autonomia, pertencimento e permanência desses estudantes nos cursos.

- Promoção da discussão da inclusão dentro dos cursos, por meio dos estágios, projetos de extensão e práticas pedagógicas regulares, integrando os princípios da inclusão de forma transversal e estruturante na formação inicial. A transversalização da temática deve ocorrer não apenas em disciplinas específicas, mas em todas as dimensões do currículo.

- Compartilhamento sistemático das experiências entre instituições, retomando a proposta já discutida no GD05 de 2024, de consolidar uma rede colaborativa

XVIII FELIMAT

27 e 28 de junho de 2025 - online

de trocas entre professores, pesquisadores e escolas. Ações como rodas de conversa, fóruns de debate, minicursos e produções coletivas devem ser incentivadas e institucionalizadas.

Esses encaminhamentos buscam responder às urgências colocadas nas discussões do grupo, bem como avançar na consolidação de uma Educação Matemática que seja, de fato, inclusiva, comprometida com os princípios de equidade, justiça social e valorização da diversidade.

Quanto ao número de laudas, fica a critério dos palestrantes/convidados do XIV FELIMAT. Em relação às tabelas e gráficos, eles deverão ter como elementos: número, título, fonte e nota respeitando as normas da ABNT.

Sugerimos que os coordenadores e relatores escrevam, de um modo geral, quais os assuntos discutidos no grupo, quais as problematizações elencadas, as inquietações sobre a temática do GD e como forma de fechamento, as possíveis recomendações e reflexões feitas durante os momentos de encontro.

5. Considerações Finais

A reunião do GD05 reafirma que o debate sobre Educação Matemática Inclusiva precisa ser tratado como dimensão estrutural da formação docente. As reflexões desenvolvidas pelo grupo participante reafirmam a centralidade da inclusão na formação de professores de Matemática. O encontro mostrou que há iniciativas relevantes em andamento, mas também revelou a necessidade de ampliar ações institucionais, fortalecer parcerias e consolidar espaços permanentes de diálogo. O relatório evidencia que a Educação Matemática e a Inclusão não devem ser tratadas como complemento, mas como princípio que orienta currículos, práticas pedagógicas e políticas acadêmicas.

Ao registrar as experiências e proposições do grupo, este documento busca contribuir para que os encaminhamentos ganhem continuidade, fortalecendo a rede de instituições e sujeitos comprometidos com uma formação docente crítica, sensível à diversidade e socialmente transformadora. Nesse sentido a diversidade de experiências compartilhadas não só revelou avanços significativos, mas também desafios persistentes.

XVIII FELIMAT

27 e 28 de junho de 2025 - online

A superação de tais desafios exige compromisso institucional, formação continuada, abertura ao diálogo e envolvimento de todos os agentes da formação.

A construção de uma prática docente inclusiva passa pela compreensão de que inclusão não é um adendo ao currículo, mas um princípio pedagógico, ético e político que deve orientar toda e qualquer ação educativa. O GD05 segue como espaço vital para que essas discussões avancem de forma coletiva, crítica e transformadora. Assim, ao sistematizar as discussões e reflexões produzidas no GD05, observa-se que o grupo conseguiu não apenas mapear práticas e desafios, mas também indicar caminhos coletivos para a consolidação de uma Educação Matemática Inclusiva. As falas e proposições evidenciam a urgência de ações integradas entre instituições e sujeitos da formação docente, superando iniciativas isoladas e garantindo maior continuidade às propostas. O relatório cumpre, portanto, o papel de registrar e analisar esse movimento, oferecendo subsídios para que as futuras edições do FELIMAT e demais espaços formativos avancem na construção de políticas e práticas que consolidem a inclusão como dimensão estruturante da Educação Matemática.

Referências

D'AMBROSIO, U. Etnomatemática, justiça social e sustentabilidade. **Estudos Avançados**, v. 32, p. 189-204, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/152689/149184>. Acesso em 5 dez. 2023.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Diferenciar para incluir ou para excluir? Por uma pedagogia da diferença. **EDUCAÇÃO INCLUSIVA - Revista da Pró Inclusão**/Associação Nacional dos Docentes de Educação Especial, v. 6, p. 11-14, 2015. Disponível em: <https://diversa.org.br/artigos/diferenciar-para-incluir-ou-para-excluir-por-uma-pedagogia-da-diferenca/>. Acesso em 19/05/2025.

MANTOAN, M. T. E. Escola boa é escola para todos. In: MACHADO, R.; MANTOAN, M.T. E. **Educação e Inclusão: entendimento, proposições e práticas** (org). Blumenau, Edifurb, 2020.

MOURA, E.M.B.M.; MOREIRA, G.E. Educação Matemática Inclusiva: Revisão sistemática sobre práticas pedagógicas de professores/as que ensinam Matemática. **Educação Matemática em Revista**, [S. l.], v. 29, n. 85, p. 1–18, 2024. DOI: [10.37001/emr.v29i85.3897](https://doi.org/10.37001/emr.v29i85.3897). Disponível

XVIII FELIMAT

27 e 28 de junho de 2025 - online

em: <https://www.sbemrasil.org.br/periodicos/index.php/emr/article/view/3897>. Acesso em: 19 set. 2025.