

A PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA : O QUE O IFSP TEM A CONTAR?

ZIONICE GARBELINI MARTOS RODRIGUES ¹

RESUMO

Diante dos cenários atuais de formação Docente, onde as leis que regimentam tais cursos mudam a todo instante, parece importante um olhar de resistência a cada nova proposta imposta a tais cursos. Assim, durante uma reformulação do projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Matemática - câmpus Birigui - um conceito apareceu, causando desconforto aos professores de Matemática - a Prática como componente curricular (PCC). Conforme Resolução CNE/CP 2, os cursos de Licenciatura terão no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos, compreendendo: quatrocentas horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo; quatrocentas horas dedicadas ao estágio supervisionado na área de formação e de atuação na educação básica; pelo menos duas mil e duzentas horas dedicadas às atividades formativas estruturadas e duzentas horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes. No que diz respeito à PCC, tal resolução propõe que a organização curricular dos cursos de Licenciatura seja amparada por competências a serem desenvolvidas no decorrer de um curso, voltando a atenção para o desenvolvimento profissional do futuro professor de Matemática. Para o Conselho Nacional de Educação, a PCC precisa ser entendida como um componente curricular que trabalha a reflexão sobre a atividade profissional, como durante o estágio, nos momentos em que se exercita a atividade profissional. (BRASIL, 2015). Embora nos termos legais não fique evidente como cada curso poderá trabalhar as PCC, para os órgãos que regulamentam os cursos de Licenciatura, nessa instituição, há um consenso, que parece não ser bem aceito pelos professores, de que as PCC não existiriam apenas nas disciplinas pedagógicas, mas também nas disciplinas teóricas (chamadas de "duras") da Matemática. Assim, este artigo faz parte de um projeto que tem por objetivo pesquisar como tem se dado a PCC nos doze cursos de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Estado de São Paulo (IFSP), analisando os projetos políticos pedagógicos dos diferentes câmpus e as leis e diretrizes que dizem respeito a tal atividade; da mesma forma serão realizadas entrevistas com os coordenadores de cursos dessa instituição para entender as PCCs em seus respectivos cursos, suas dificuldades e seus

avanços no que diz respeito à formação de professores. Para isso, foram enviadas aos coordenadores as seguintes questões: 1) Como você entende a Prática como Componente Curricular?; 2) Quais as dificuldades em implementar tais práticas em seu curso de Licenciatura?; 3) Quais documentos institucionais foram emitidos além das Análise Técnica Pedagógicas (ATP) ?. Acreditamos que tal pesquisa se justifica diante da necessidade de discutir uma formação que se dê nas bordas das leis, onde os alunos e os professores inventam meios de transitar, utilizando práticas outras que não subvertem, mas transitam no entre elas. Também salientamos a necessidade de pensar como tais práticas adentram os ambientes de formação sem um conhecimento prévio dos docentes dos cursos de Licenciatura, pois tais atitudes podem gerar um mal estar entre os professores que não aceitam, por não entenderem do que tratam tais práticas, embora reconheçam a importância de uma atividade que possa integrar os conhecimentos matemáticos, obtidos na instituição formadora com a prática de se estar professor na Educação Básica por não conseguir implementá-las. Acreditamos que uma das justificativas para tal desconforto pode ser ainda os indícios do modelo "3 +1", que embora não apareça nos documentos consultados, parece ainda se encontrar arraigado nos discursos dos docentes que atuam em nossos cursos de Licenciatura. Convidamos para esta discussão Ball (2008); Shulman (1986) e Carrillo (2013). Tais autores acreditam que existem conhecimentos próprios do ensino de Matemática. Shulman (1986) propõe a possibilidade de pensar a importância dos conhecimentos pedagógicos na formação docente como forma de auxiliar os futuros professores na arte de ensinar. Nos estudos de Carrillo, vamos encontrar um modelo de conhecimento do professor de Matemática, fruto do refinamento do modelo proposto por Ball et al. (2008). Carrillo (2013) discute o modelo de conhecimento especializado do professor de Matemática (MTSK). Constitui tal modelo na análise do conhecimento especializado do professor com o objetivo de discutir os tipos de conhecimentos que podem ser mobilizados ao ensinar a Matemática. Além disso, foi possível observar que um grupo de pesquisadores, (Carrillo, Climent, Contreras, Muñoz-Catalán), ligados à Universidade de Huelva, conseguiram identificar limites da teoria proposta por Ball e avançaram em alguns aspectos. Ancorados nesse referencial teórico, esse ensaio busca conhecer quais seriam as possíveis limitações/avanços que os cursos de licenciaturas em estudo possam ter identificados e quais caminhos poderão ser trilhados, uma vez que as pesquisadoras são professoras dessa rede de ensino federal. Como salientamos anteriormente, esse artigo faz parte de um estudo inicial a respeito do tema. Mesmo assim, acreditamos que a partir dele é possível iniciar uma conversa sobre como o currículo e as políticas educacionais adentram a instituição e quais são as táticas e as práticas utilizadas pelos professores para que as PCCs sejam implementadas nos mais diversos cursos de Licenciatura em Matemática do IFSP. Palavras-chave: práticas , formação inicial, projeto pedagógico, documentos

Referências BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de

licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. RESOLUÇÃO CNE/CP 2, de 1º de julho de 2015. BALL, D; THAMES, M. H; PHELPS, G. Content Knowledge for Teaching: What makes it special? Journal of Teacher Education, v. 59, p. 389-407, 2008. CARRILLO, J; CLIMENT, N; CONTRERAS, L. C; MUÑOZ-CATALÁN, M.C. Determining Specialized Knowledge for Mathematics Teaching. In: CONGRESS OF EUROPEAN RESEARCH I MATHEMATICS EDUCATION - CERME, 8., 2013, Manavgat-Side, Antalya - Turkey. Conference proceedings Manavgat-Side, Antalya - Turkey, p. 1-10, 2013. Disponível em: Flores-Medrano et al. (2014) RIBEIRO, C. M. et al. Conhecimento matemático especializado do professor: discutindo um caso na formulação de problemas de divisão. In: CONGRESSO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES. Universidade Estadual Paulista (UNESP), 2014. p. 2058- 2070 SHULMAN, Lee S. Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. Educational Researcher. v.15, n.2. fev. 1986, pp.4-14.

Palavras-chave: .

¹,;