



A FORMAÇÃO DO FUTURO PROFESSOR DE MATEMÁTICA NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: UMA ANÁLISE A PARTIR DE PROJETOS PEDAGÓGICOS

Fábio Alexandre Borges¹

Universidade Estadual do Paraná – Unespar
fabioborges.mga@hotmail.com

Márcia Cristina de Costa Trindade Cyrino²

Universidade Estadual de Londrina – UEL
marciacyrino@uel.br

Clélia Maria Ignatius Nogueira³

Universidade Estadual do Paraná – Unespar
voclelia@gmail.com

Resumo: O objetivo do presente estudo é analisar como a inclusão educacional de alunos com deficiência é contemplada nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura em Matemática. A pesquisa se denomina do tipo documental, sendo que, para a coleta dos dados, recorreremos à leitura na íntegra dos Projetos Pedagógicos dos cinco cursos de Licenciatura em Matemática da Unespar. Para a análise dos dados, utilizamos elementos da Análise de Conteúdo. Como resultados, destacamos: práticas formativas curricularizadas que não contemplam a presença de estudantes com deficiência; uma abordagem da inclusão condicionada às “boas vontades” ou práticas não curricularizadas; e uma abordagem não transversal da Inclusão. Conclui-se, dentre outros aspectos, que os cursos de formação inicial precisam considerar os sujeitos da inclusão, para além dos aspectos teóricos, bem como tratar a temática inclusão de maneira transversal, promovendo uma cultura inclusiva.

Palavras-chave: Formação Inicial. Licenciaturas em Matemática. Inclusão Educacional.

INTRODUÇÃO

Os cursos de formação inicial são constantemente desafiados a, por um lado, respeitar as características locais do contexto de onde e para onde são pensados, e, por outro, garantir respeito a outros direcionamentos externos, como as políticas públicas de formação de professores. A título de exemplo, em 2015 foi lançada a resolução n.º 02/2015 que define as

¹ Bolsista CAPES/PNPD de pós-doutorado pelo Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática/UEL. Doutor em Educação para a Ciência e a Matemática pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Docente do Programa de Pós-graduação em Educação Matemática e do Mestrado em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar, ambos da Universidade Estadual do Paraná.

² Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora Titular do Departamento de Matemática e do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática da Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina, Paraná, Brasil.

³ Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp). Docente aposentada da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Professora do Centro de Estudos Superiores de Maringá (Unicesumar), do Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Educação Matemática - PPGECEM da Universidade do Oeste do Paraná (Unioeste) e do Programa de Pós-graduação em Educação Matemática - PRPGEM, da Universidade Estadual do Paraná (Unespar)

“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” (BRASIL, 2015, s.p.).

Na medida do possível, esses documentos respeitam a autonomia dos cursos na construção do currículo formativo do futuro professor de Matemática, o que se configura como necessário, considerando-se a diversidade cultural brasileira. E esse respeito ao *locus* se faz coerente quando estamos falando em inclusão, já que, se a ideia é formar para lidar com os sujeitos da nossa realidade, sem exclusões, nada mais justo que usarmos responsabilidade essa autonomia. Desse modo, nos questionamos: como os cursos de formação inicial tratam desses tensionamentos em seus Projetos Pedagógicos (PP), que surgem não somente das legislações, mas de discursos midiáticos, das práticas da Educação Básica, das pesquisas etc.? Como os PP de cursos de Licenciatura em Matemática tratam da inclusão educacional? Como os PP propõem a abordagem da inclusão educacional em meio a um ambiente historicamente excludente, as universidades? As reflexões desencadeadas por meio dessas questões nos levaram a organizar a presente pesquisa.

O conceito de inclusão educacional adotado na presente investigação pressupõe que todos os sujeitos têm direito ao acesso e à permanência nas escolas e nas universidades, ou seja, não somente o direito a estarem presentes, mas o direito a aprenderem (RODRIGUES, 2006). Apesar de considerarmos que essa perspectiva já deveria estar presente nos cursos de licenciatura, sabemos que a democratização ao acesso acadêmico e aos conhecimentos é recente. Isso demanda estudos e reflexões contínuos, que reverberem nas ações formativas.

No presente estudo lançamos luz aos PP dos Cursos de Licenciatura em Matemática (PPC's). Todavia, há que se ter clareza de que analisamos o currículo prescrito, aquele organizado previamente à sua implementação, o documentado, que tem como pressuposto orientar o currículo em ação, que trata do modo como esse irá ser adaptado à prática de sala de aula, já em situação de ensino (SACRISTÀN, 2000). Assim, investigamos como a inclusão educacional, mais especificamente de alunos com deficiência, é contemplada nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura em Matemática da Unespar.

A FORMAÇÃO DO (FUTURO) PROFESSOR NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: PRESSUPOSTOS

Apesar da relevância da temática, estudos a respeito da formação de professores numa perspectiva inclusiva ainda são incipientes no Brasil. Esse fato tem desdobramentos na prática docente e na formação de professores. De acordo com Rodrigues (2006), com a distância

entre os discursos legais e as práticas docentes no que tange à inclusão, os professores são levados a construir ideias muitas vezes inadequadas acerca do papel da educação inclusiva. Dentre as várias contribuições do autor, há que se pensar na emergência de discussões que visem desconstruir essas ideias, não simplesmente negando-as, mas colocando-as no debate. A seguir, apresentamos e discutimos três das “dez ideias mal (feitas)” (RODRIGUES, 2006, p.1) apresentadas pelo autor, que podem contribuir para pensarmos a formação de professores numa perspectiva inclusiva.

Rodrigues (2006) destaca que não podemos esperar somente da formação inicial a discussão acerca da inclusão, considerando que a atuação docente é complexa e depende não somente de conhecimentos acadêmicos, mas também profissionais. Todavia, não podemos nos furtar, enquanto formadores, dessa discussão, que, segundo ele, deveria focar as diferenças mais comuns no contexto em que os cursos estão alocados. Outro aspecto trazido pelo autor é o destaque para a importância dos recursos na atuação docente, ou seja, não dá para esperar somente de uma atitude inclusiva docente: há que se dotar as escolas de condições mínimas e semelhantes ao que esses estudantes já dispunham nas escolas especializadas, para não “democratizar para todos as carências” (p.8) que a escola comum já apresenta. Por fim, Rodrigues (2006) trata da importância de que a tarefa de diferenciação do currículo seja assumida pelo coletivo escolar, e não somente por professores isolados, visando, com isso, a construção de uma cultura escolar inclusiva.

Do texto de Borges e Felipe (2019), trazemos para a formação a importância de que o diálogo seja um dos fios condutores, seja entre espaços especializados e escolas comuns, entre universidades e escolas, entre professores e os próprios estudantes etc. Não há como se pensar uma escola inclusiva que ocorra “da porta para dentro da sala”, que não compartilhe experiências e angústias. Além disso, os autores destacam o fato de que a aprendizagem deve ser o objetivo maior para todos os sujeitos em uma escola inclusiva, não sendo permitida a visão de apenas tolerância da presença na escola para alguns: todos têm o direito a aprender. Uma das alternativas, segundo os autores, seria a diversificação metodológica dos professores, com vistas a alcançar um número sempre maior de diferentes sujeitos e aprendizagens. Com esse texto, entendemos que a formação também deve focar a diversificação metodológica, o diálogo entre as disciplinas, com as escolas etc. Há que se entender também que, se quisermos que as aprendizagens sejam o motor da inclusão, as tarefas matemáticas devem ser bem escolhidas e pensadas para os sujeitos que mais precisam, e não o contrário, o que está de acordo com Soares, Nogueira e Borges (2018).

Roldão (2009) entende que a escola não tem oferecido respostas à diversidade

característica das salas de aula, o que é corroborado pelos cursos de formação inicial. Para ela, houve um avanço nos discursos legais, sendo que, agora, o próximo passo é sair da verbalização conceitual para as práticas de sala de aula. Roldão (2009) entende que um dos entraves para se aproximar tal discurso das práticas está na estrutura organizacional rígida das escolas e sistemas escolares, ou seja, as separações em séries, em salas, em disciplinas, as avaliações, sempre falam mais alto que os objetivos mais amplos e que poderiam, sim, mudar as características do sistema escolar de maneira sistemática. Roldão (2009) traz, com isso, o princípio da segmentação das áreas (a separação dos debates entre diferentes áreas, sem momentos de reuniões para além de aspectos administrativos), bem como o princípio do trabalho individual dos docentes, ou seja, se as áreas se dividem, professores também não têm compartilhado suas práticas. Para a autora, esses dois princípios têm tornado a escola “prisioneira de si própria na resposta à diversidade” (p.15). Roldão (2009) traz como alternativa, enquanto a escola não constrói respostas adequadas à diversidade, que as situações especiais sejam o ponto de partida para as formações, ao que entendemos como especiais aquelas que se centram, por exemplo, em atividades de ensino para pessoas com deficiência, para acolhermos “aqueles que são excluídos no interior da própria escola” (p.15).

A ideia de considerar situações de ensino que partam dos estudantes com deficiência também é defendida por Peebles e Mendaglio (2014), com o que eles denominaram de Abordagem de Experiência Direta Individual. Segundo eles, as atitudes futuras dos professores, ao se depararem com estudantes com deficiência, são mais favoráveis se, já na formação inicial, os futuros educadores tiverem contato com experiências de ensino para esses alunos. Na referida pesquisa, os professores em formação inicial, nos momentos de estágio, escolhiam um estudante preferencialmente com deficiência para que desenvolvessem atividades com eles, numa espécie de atendimento individualizado, e que pudessem, na sequência, serem discutidas por toda a sala, em situação de regência comum. Com isso, os autores alegam que se desperta nos futuros professores o princípio da inclusão, de não “deixar de lado” nenhum estudante, bem como diminuir a ansiedade quanto ao atendimento de estudantes com deficiência.

Considerando para esta reflexão conceitos da Identidade Profissional Docente (IP), trazemos as contribuições de Cyrino (2017). Ainda que a IP se constitua de maneira contínua, complexa e esteja relacionada “às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam”, sendo, portanto, incompleta, diversa e dependente de aspectos acadêmicos, pessoais, profissionais etc. (p.702), há que se entender a importância de todas as etapas formativas na constituição dessa identidade. As políticas públicas e seus

desdobramentos, como a proposta de educação inclusiva, apresentam-se como fatores que interferem diretamente na constituição da IP. Mais do que isso, a entrada de sujeitos para os quais a escola não dispunha de estratégias adequadas, tampouco as universidades ofertaram debates formativos para o atendimento a esses estudantes, também entram no bojo de fatores que constituem a IP.

Cyrino (2017) traz o conceito de vulnerabilidade para alertar da necessidade de que as formações coloquem os (futuros) professores diante de situações que sejam desestabilizadoras, já que, muitas vezes, não há consciência do caráter incompleto e complexo da IP pelos próprios sujeitos. E, diante de situações de vulnerabilidade, em que o professor poderá reconhecer que seu “arsenal” de conhecimentos já não dá mais conta de outras questões, para que essa vulnerabilidade “não configure fragilidade” (p.705), há que se promover situações formativas para se potencializar o que a autora denomina de “sentido de agência” (p.705). Cyrino (2017) entende que as formações devem propor tarefas que “permitam refletir e interpretar requisitos e normas sociais da sua (futura) prática profissional” (p.706), permitindo a tomada de decisão nos diferentes contextos, com diferentes sujeitos.

Enfim, de nossos interlocutores aqui elegidos, alguns aspectos são convergentes ao nosso propósito: a importância de focarmos nos estudantes com deficiência e partir de suas necessidades para atingir um número maior de estudantes; focando nesses estudantes, estaríamos focando também nos nossos ensinos e, conseqüentemente, respeitando as diferentes aprendizagens; por fim, falar em inclusão sem diálogo torna-se quase uma incoerência, um diálogo que ouça todos os sujeitos corresponsáveis pela educação inclusiva.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Realizamos uma pesquisa qualitativa do tipo documental. Para Gil (2002), pesquisas documentais são fontes ricas e estáveis de dados, subsistindo ao longo do tempo. Gil (2002) estabelece algumas etapas que compõem uma pesquisa desse tipo, as quais apresentaremos a seguir atreladas ao nosso processo de investigação.

Na “identificação das fontes” (GIL, 2002), optamos inicialmente por considerar os PPC’s em Matemática de uma mesma instituição, a Universidade Estadual do Paraná (Unespar). Essa instituição, de caráter público, é a mais nova entre as instituições de ensino superior do Estado, congregando sete *campi* espalhados por diferentes regiões. Desses, cinco ofertam o curso de Licenciatura em Matemática presencial, sendo a universidade pública paranaense com a maior quantidade desse mesmo curso. A escolha se justifica, dentre outros

motivos, pela necessidade de um recorte nas possibilidades de documentos e pelo fato de essa universidade ser *multicampi* e a Licenciatura em Matemática ser ofertada em cidades bastante diversas e distantes geograficamente, o que garante o fato de que os acadêmicos são oriundos de várias regiões do Paraná. Enfim, os PPC's escolhidos para nossa análise foram os dos *campi* da Unespar de: Apucarana, Campo Mourão, Paranaguá, Paranavaí e União da Vitória.

Para a “localização das fontes e obtenção do material” (GIL, 2002), fizemos uma busca, em um primeiro momento, por meio dos *sites* institucionais para obtenção dos PPC's vigentes. Considerando que alguns cursos não disponibilizam o PPC, além de outros que não o apresentam na íntegra em seus *sites*, foi necessário contato com as coordenações dos colegiados, que prontamente nos respondeu⁴. Nesse contato, solicitamos todos os PPC's que estivessem em vigência naquele momento, ou seja, que já estivessem aprovados e sendo ofertados. A ideia foi também de notar um possível movimento em direção à constituição de uma formação inicial com um potencial mais inclusivo com relação aos PPC's anteriores. Com isso, nosso *corpus* de pesquisa resultou de oito PPC's: dois de Apucarana (2010 e 2018); dois de Campo Mourão (2010 e 2018); dois de Paranaguá (2015 e 2018); um de Paranavaí (2018) e um de União da Vitória (2016).

Para o “tratamento dos dados” e “confeção das fichas” de análise (GIL, 2002), realizamos a leitura na íntegra de todos os PPC's. Durante a leitura, para cada curso foi redigida uma ficha na qual descrevemos todos os trechos do documento em que a temática inclusão educacional aparece. Ao final de cada leitura, também foi redigido um resumo dos principais aspectos elencados para cada PPC. Essa etapa foi importante no sentido de realizar o tratamento de dados dos documentos que, em geral, são documentos extensos.

Para a etapa de “redação do trabalho” (GIL, 2002), optamos por constituir o que denominamos de Unidades de Análise (MORAES, 1999). Nosso critério de constituição dessas unidades se deu pela convergência de aspectos destacados em dois ou mais PPC's. Ou seja, quando dois ou mais desses documentos apresentavam uma característica semelhante e que estivesse relacionada com o nosso problema de pesquisa, nomeamos tal aspecto, e discutimos cada um deles nas próximas seções. O que apresentamos aqui são “nossas” unidades, fruto de nossas experiências, leituras e pesquisas, ou seja, observamos nos PPC's: práticas formativas curricularizadas que não contemplam a presença de estudantes com deficiência; uma abordagem da inclusão condicionada às “boas vontades” ou práticas não

⁴ O curso de Paranavaí nos retornou apenas um PPC, de 2018, não se manifestando se havia outro anterior ainda em vigência ou se houve migração de PPC por todos os estudantes (acreditamos na existência de dois PPC's em vigência devido ao fato de que o documento apresentado é do ano anterior a presente pesquisa).

curricularizadas; e uma abordagem não transversal da Inclusão.

Na apresentação de nossa análise, não mencionamos os nomes dos cursos para garantir o anonimato, sendo eles tratados como PPC1, PPC2, PPC3, PPC4 e PPC5. Nos casos de cursos com dois PPC's, usaremos a mesma nomenclatura, tentando deixar claro, na escrita, a diferença entre o PPC anterior e sua reformulação, quando necessário.

PRÁTICAS FORMATIVAS CURRICULARIZADAS QUE NÃO CONTEMPLAM A PRESENÇA DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA

Ao analisar os PPC's, as práticas formativas apresentadas não garantem que os futuros professores terão contato com pessoas com deficiência. Ainda que não se exclua essa possibilidade (já que a mesma fica indiretamente garantida quando se pensa numa perspectiva inclusiva), a questão se complica quando notamos que a inclusão educacional não é suficientemente discutida. A título de exemplo, observamos que os estágios curricularizados são propostos em espaços de escolas e salas comuns, ignorando, por exemplo, experiências de estágio em escolas especializadas ou mesmo salas de atendimentos especializados, sendo que esses dois espaços, na atualidade, coexistem numa educação na perspectiva inclusiva.

Durante a leitura dos PPC's, ficamos atentos ao item “Práticas como Componente Curricular e Estágio Supervisionado”, por entendermos que, nesses itens, poderíamos encontrar a possibilidade da garantia de que os futuros professores tivessem uma experiência real de contato pedagógico (ou seja, atuar na condição de professor, em uma sala de aula, aplicando tarefas matemáticas) com estudantes com algum tipo de deficiência. No que se refere aos estágios, notamos que os cursos oferecem disciplinas teóricas com essa mesma nomenclatura⁵, sendo que, aí sim, aparecem elementos na ementa do trabalho com pessoas com deficiência. Entretanto, ao analisar o regulamento do estágio supervisionado obrigatório, o qual determina como se dará os trâmites legais, incluindo quais os campos de estágio possíveis, nenhum deles traz a garantia de incursão em um espaço especializado.

No momento da escolha das turmas em que os futuros professores irão estagiar, e por motivos diversos, na maioria das vezes há uma escolha que tende a “proteger” os estagiários de salas consideradas problemáticas, ou mesmo de casos isolados de alunos “atípicos”, conforme apontado por Stirle (2018). Essa escolha dirigida é feita às vezes pelos professores regentes das turmas, pelas coordenações pedagógicas dos estabelecimentos campos de estágio etc. Segundo Stirle (2018), há casos de que foram evitadas turmas com estudantes com

⁵ Essa tem sido uma alternativa que os cursos têm buscado para garantir o mínimo de 400 horas de Estágio Supervisionado Obrigatório, mesclando discussões teóricas e experiências práticas nas escolas.

deficiência, mas também de estudantes considerados violentos, salas com um nível de conflito interacional maior etc. Com isso, há uma tendência protecionista, que tenta amenizar os conflitos comuns de uma sala de aula no momento de definição das turmas de atuação.

Peebles e Mendaglio (2014) defendem a necessidade de o futuro professor experimentar práticas que fomentem a interação entre futuros professores e estudantes com deficiência, no que eles denominaram de Abordagem de Experiência Direta Individual. Para os autores, esse tipo de experiência nem sempre é incorporada às formações iniciais. Cabe destacar que, ao partir das necessidades de pessoas com deficiência, priorizando seus contributos ativos na aprendizagem, ao analisar as tarefas matemáticas a serem propostas para toda a turma sob o viés daqueles que mais precisam de atenção, os formadores acabam por instaurar ideais inclusivos celebrados, tais como: o de pensar que as atividades matemáticas devem ser o motor principal da inclusão, de entender que todos devem ter direito às mesmas tarefas com as adaptações necessárias, de que uma tarefa pensada primeiramente para uma pessoa com deficiência pode, sim, contribuir com a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem de outros estudantes que não aprendem com facilidade, ainda que não apresentem deficiências etc.

Ao refletirmos a respeito de respostas às demandas de uma escola que se almeja inclusiva, temos que olhar para os que mais precisam, pois o oposto já vem sendo feito com maior ou menor sucesso. Nesse sentido, concordamos com Roldão (2009), que afirma que, enquanto não tivermos respostas adequadas para uma mudança necessária ao ideal inclusivo, temos que “acolher aqueles que são excluídos no interior da própria escola” (p.15). Para a autora, as situações especiais (ainda) devem ser o ponto de partida das ações escolares, até que a escola deixe de ser “indiferente às diferenças” (ROLDÃO, 2009, p.16).

Bernardo (2018) traz resultados de uma experiência de estágio de licenciandos em Matemática em uma escola especializada para estudantes cegos da cidade do Rio de Janeiro. Dentre esses resultados, destacamos o fato de que os conhecimentos e infraestrutura disponíveis naquele espaço muitas vezes não estão disponíveis em outros, as escolas comuns, o que impossibilita perceber, por exemplo, a importância que os recursos têm (RODRIGUES, 2006) em se tratando de estudantes com deficiência. Os estagiários da referida pesquisa destacaram o fato de que, por todos serem diferentes, há que se valorizar o diálogo, inclusive, com os próprios sujeitos, com vistas a pensar nas adaptações curriculares.

E é pensando com Peebles e Mendaglio (2014) que reforçamos a ideia de que, ainda que os ambientes de escolas e espaços comuns sejam (teórica e legalmente) inclusivos, a experiência direta com estudantes com deficiência, assim como outras experiências e em

outros momentos formativos, possibilita a instalação do que Cyrino (2017) entende por vulnerabilidade positiva, ou seja, aquela que “assegura ao (futuro) professor reconhecer seus erros e limitações, conciliar seus conflitos e dilemas decorrentes e relacionados à (futura) prática docente” (p.705), possibilitando, conseqüentemente, que essas situações sejam discutidas pelos envolvidos no processo formativo. A autora defende ainda, a proposição de “[...] tarefas que lhes permitam refletir e interpretar requisitos e normas sociais da sua (futura) prática profissional, bem como tomar decisão e agir diante de diferentes contextos em que operam essas práticas” (p.706).

A promoção de ações formativas na graduação, com o envolvimento entre os futuros professores e estudantes com deficiência pode promover uma heterogeneidade benéfica, bem mais profícua às aprendizagens do que ambientes mais homogêneos (RODRIGUES, 2006), ou, homogeneizados como a escola muitas vezes o é (ROLDÃO, 2009). Afinal de contas, se considerarmos que um ensino de boa qualidade é aquele que prepara para as demais situações cotidianas, a heterogeneidade reflete muito mais tais situações.

UMA ABORDAGEM DA INCLUSÃO CONDICIONADA ÀS “BOAS VONTADES” OU PRÁTICAS NÃO CURRICULARIZADAS

Outra característica que se destaca na leitura dos PPC's diz respeito ao fato de que a abordagem da inclusão aparece mais como possibilidades, e não garantias. Nesse sentido, temos consciência de que as “boas vontades” que utilizamos aqui estão associadas não somente a certo “devotamento”, ou mesmo “compromisso político” (CYRINO, 2017) por parte de alguns docentes com a causa da inclusão. Infelizmente, os colegiados esbarram em outras questões, como a falta de docentes para abordarem a educação matemática inclusiva, questões de infraestrutura, ausência de políticas públicas que favoreçam ações inclusivas etc. Assim, denominamos “boas-vontades”, pois, depende-se de alguns formadores e/ou demais agentes para que elas se promovam.

Em nenhum dos PPC's analisados foi verificada uma disciplina obrigatória para tratar exclusivamente do ensino de Matemática numa perspectiva inclusiva. Por outro lado, notamos as “boas-vontades” de maneira isolada nos seguintes itens: no desenvolvimento de projetos vinculados a políticas públicas de formação docente (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID – PPC's 1, 2 e 5; Programa Residência Pedagógica – RP – PPC's 1 e 2); no desenvolvimento de Projetos de Iniciação Científica (desenvolvido por todos os cursos em programa institucional); nos Trabalhos de Conclusão de Curso (presentes em

todos os PPC's); nas Atividades Curriculares Complementares (obrigatórias para todos os documentos analisados); nos Estágios não-obrigatórios (quando os licenciandos é que poderão demonstrar a “boa-vontade” de estagiar em espaços especializados ou inclusivos) etc.

Com relação às disciplinas, destacamos a oferta de uma do tipo optativa⁶ para abordar o ensino de Matemática numa perspectiva inclusiva, presente no PPC2 (Educação Matemática Inclusiva). Em outros casos, ainda que as disciplinas não sejam voltadas especificamente para discutir a relação inclusão e o ensino de Matemática, aparecem elementos nas suas ementas que possibilitam que tal discussão seja feita: no PPC1, nas disciplinas Sociologia da Educação, Educação e Diversidade e Práticas de Ensino III; no PPC2, em Psicologia da Educação, Políticas Públicas Educacionais, Estágios Supervisionados I, IV e V; no PPC3, na disciplina Informática Aplicada à Matemática; no PPC4, em Psicologia da Educação, Estágios Supervisionados em Matemática I e II; e no PPC5, na disciplina Políticas Educacionais. No que tange à disciplina de Libras, considerando o seu caráter obrigatório (BRASIL, 2005), a mesma aparece em todos os documentos analisados. Contudo, destacamos que entendemo-la como uma disciplina de língua, que deve favorecer, antes de tudo, o ensino de tal e, conseqüentemente, a comunicação entre ouvintes e surdos. Todavia, notamos uma tentativa, pelas ementas de tais disciplinas e seus referenciais bibliográficos, em adotar esse espaço como uma possibilidade também de abordagem de aspectos da inclusão em todos os PPC's.

Há que se ressaltar que muitas dessas disciplinas elencadas no parágrafo anterior tratavam de aspectos da inclusão de grupos excluídos por outras características, que não as deficiências, como étnico-raciais e de gênero. Além disso, notamos que as discussões acerca dessas exclusões relacionadas às questões étnicas, culturais, de gênero etc. estão mais presentes do que as relacionadas às pessoas com deficiência, o que confirma o exposto por Nogueira (2017). Essa presença maior, no caso paranaense, está atrelada também ao respeito da legislação, já que, no Paraná, há a exigência desse debate nas licenciaturas.

Há que se destacar também que as “boas-vontades”, diante de possibilidades não-curricularizadas, partem de escolhas feitas também pelos próprios licenciandos, muitos deles afetos à questão da inclusão por razões diversas, como a proximidade pessoal e/ou profissional com a questão. Ou seja, o acadêmico também faz um movimento de construção do seu currículo formativo, mais ou menos flexível, quando demonstra interesses pessoais nas escolhas temáticas de projetos de iniciação científica, de trabalhos de conclusão de curso etc.

Hamre e Oyler (2004), ao discutirem o compromisso dos acadêmicos com a temática

⁶ Há que se destacarem duas características dessas disciplinas: os estudantes têm um rol de possibilidades a sua escolha, sendo essa facultativa; e nem sempre as mesmas disciplinas são ofertadas.

inclusão, afirmam que as bases para tal comprometimento são variáveis e relacionadas às suas experiências, como a presença de pessoas com deficiência na família ou amigos. Os autores entendem que as formações devem incluir espaços de compartilhamento de experiências, como, por exemplo, grupos de estudo, os quais favoreceriam a partilha de um conhecimento individual, que pode tornar-se parte do repertório dos demais (futuros) professores.

Para finalizar a presente unidade de análise, deixamos a reflexão de Cyrino (2017), ao tratar do compromisso político do (futuro) professor que ensina Matemática, e, porque não dos formadores, compromisso esse fundamental quando pensamos na constituição de uma identidade profissional docente. Para nós, as “boas-vontades” estão relacionadas às experiências anteriores tanto dos licenciandos quanto daqueles que ofertam esses momentos, a nosso ver, ainda isolados para se pensar a inclusão de pessoas com deficiência. Nesse sentido, as “boas-vontades” e o compromisso político caminham “de mãos dadas”.

A ABORDAGEM NÃO TRANSVERSAL DA INCLUSÃO

Na leitura dos PPC's, com raras exceções, fica clara a menção à inclusão apenas de maneira isolada às questões do ensino de Matemática, ou seja, não há uma discussão de uma educação matemática inclusiva que perpassasse todo o currículo formativo. Com raros momentos de exceção, ou se fala em inclusão, ou se fala dos sujeitos com deficiência, ou se fala do ensino de Matemática, nunca atrelando essas três dimensões. De acordo com Rodrigues (2006), a inclusão se pauta no princípio basilar de atender a todos em um mesmo espaço, rejeitando a exclusão presencial ou acadêmica de quaisquer estudantes, conseqüentemente, somos favoráveis à ideia de uma discussão transversal acerca de um ensino de Matemática inclusivo, ou seja, temos que promover formações que discutam dimensões relacionadas aos sujeitos, aos conhecimentos, ao ensino e a aprendizagem, porém, sempre pensando que, em um contexto de sala de aula, todas essas questões “se encontram” e são indissociáveis.

Nesse sentido, pensar em uma educação matemática inclusiva não significa pensar somente em disciplinas pedagógicas, tampouco em atividades práticas como componentes curriculares, mas pensar no desenvolvimento de “políticas, culturas e práticas que valorizam o contributo activo de cada aluno” (RODRIGUES, 2006, p.2). Parece-nos que o modelo “3+1” (SAVIANI, 2009), que não permitia a transversalidade entre os conhecimentos matemáticos e as questões pedagógicas ao separar as componentes curriculares em diferentes anos de formação, ainda influencia, mesmo que de outros modos, nossos currículos de formação inicial. As disciplinas pedagógicas e de conhecimentos matemáticos se distribuíram no

decorrer de todo o curso, porém, observamos ainda uma carência de diálogos entre elas que favoreçam uma formação integral do futuro professor que promova o movimento de constituição de sua IP (CYRINO, 2017).

A maioria das disciplinas que trazem aspectos que possibilitam a discussão da inclusão, ainda que isolada e não transversal, estão sob a responsabilidade de outros colegiados, o que acarreta um tratamento da temática de maneira paralela ainda mais nítido. Curiosamente, algumas disciplinas que teriam potencial para a discussão da inclusão, não trazem essa possibilidade em suas ementas e/ou bibliografias, como é o caso de Laboratório de Ensino de Matemática, Tecnologias da Informação e Comunicação no Ensino de Matemática, Políticas Públicas etc.

No PPC1, a disciplina Sociologia da Educação destaca na ementa a diversidade, inclusão e relações étnico-raciais. Tal disciplina não apresenta objetivos de discutir o ensino de maneira direta. Já a disciplina Educação e Diversidade faz uma relação com a inclusão e a construção de política públicas de maneira geral, ou seja, o enfoque vai às políticas e não no ensino e aprendizagem. A educação matemática inclusiva aparece como um item apenas na ementa da disciplina Práticas de Ensino III. Ao observarmos outros itens nesse PPC, como a Organização Didático-Pedagógica e o Perfil do Egresso, também não encontramos elementos suficientes e claros que atentem para a formação na perspectiva inclusiva.

Com relação ao PPC2, a disciplina Psicologia da Educação aborda a diversidade cultural, étnico-racial, sexual e de gênero, deixando de tratar da questão das pessoas com deficiência. O mesmo movimento ocorre nos Estágios Supervisionados I e V. Já na disciplina Estágio Supervisionado IV aparece na ementa o termo “Educação Matemática Inclusiva”. Também cabe lembrar, como já apresentado, que esse PPC é o único que trouxe uma disciplina optativa com a qual se propõe discutir a educação matemática inclusiva. Assim como no PPC1, ao considerarmos os elementos teóricos de construção do documento, como o Perfil do Egresso, Concepções, Finalidades e Objetivos, a questão da inclusão é tratada de maneira genérica, aligeirada, sem atrelar o ensino e a aprendizagem de Matemática.

No PPC3, a disciplina Informática aplicada à Matemática traz o termo “Inclusão e Exclusão Digital”, porém, ao analisarmos a bibliografia, não encontramos elementos que permitam uma discussão que transversalize com o ensino de Matemática. Nesse PPC, há uma disciplina optativa denominada Jogos Matemáticos, cuja ementa traz as Tecnologias Assistivas como um dos focos. Diante de várias disciplinas pedagógicas que se voltam para discutir o ensino de Matemática, não aparece a temática inclusão nesse documento, o que, de certa forma, está de acordo com as concepções teóricas apresentadas, que também não faz

discussões acerca da formação inicial numa perspectiva inclusiva.

O PPC4 traz na disciplina Psicologia da Educação uma abordagem relacionada à Educação Especial, bem como de jovens em cumprimento de medidas socioeducativas, trazendo nas referências o documento Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Já a ementa da disciplina Estágio Supervisionado em Matemática II apresenta discussões relacionadas às diversidades de caráter étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, deixando de fora do debate as pessoas com deficiência. Ao olharmos para outras partes do documento, como o item Concepções, Finalidades e Objetivos, pareceu-nos que há uma incoerência, já que o documento demonstra uma preocupação com a inclusão de pessoas com deficiência, o que não é possível de ser debatido nas disciplinas. O PPC5 traz somente na disciplina Políticas Educacionais uma preocupação com as questões étnico-raciais, da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, novamente deixando de lado o debate acerca das pessoas com deficiência.

Ainda que notemos que os PPC's avançaram em alguns aspectos pedagógicos, parece-nos que a discussão acerca do como fazer com que o conceito de inclusão seja assumido também nas práticas formativas iniciais, de maneira mais transversal, menos “paralela”, ainda está em “gestação”. O debate envolvendo um número maior de formadores é urgente. Caso contrário, não serão possíveis questões já discutidas aqui como a flexibilização do currículo por todos (RODRIGUES, 2006), a tomada de consciência acerca dos compromissos políticos dos futuros professores (CYRINO, 2017), a desconstrução do princípio da segmentação e do trabalho individual dos docentes (ROLDÃO, 2009), o diálogo e a diversificação metodológica como fios condutores (BORGES; FELIPE, 2019) etc. Todas essas questões serão efervescidas se, já nas formações iniciais, tivermos mais e melhores oportunidades de legitimarmos as diferenças em favor das formações de professores mais inclusivos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nossas últimas considerações, revisitaremos brevemente cada uma das unidades de análise em busca de reflexões em torno do problema de pesquisa, quer seja, que aspectos de uma possível formação inicial inclusiva podem ser destacados a partir dos PPC's de Licenciatura em Matemática da Unespar. Estamos cientes de que essa é nossa compreensão, limitada pelo nosso recorte teórico e *corpus* de dados, ou seja, outros pesquisadores/leitores, bem como outros PPC's trariam novas análises para o fenômeno em questão.

Da primeira unidade, “Práticas formativas curricularizadas que não contemplam a presença de estudantes com deficiência”, ressaltamos o fato de que nossos currículos trazem

destacados os aspectos mais teóricos (ainda que, a nosso ver, insuficientes), em detrimento das questões práticas de ensino, principalmente aquelas envolvendo estudantes com deficiência. Entendemos que os cursos de licenciatura devem lidar com diversos elementos que influenciam na profissão professor, porém, nosso destaque aqui vai para: saber Matemática, ensinar Matemática e conhecer as necessidades dos sujeitos desse ensino.

Da segunda unidade, “Uma abordagem da inclusão condicionada às “boas vontades” ou práticas não curricularizadas”, notamos um movimento isolado de alguns docentes, em determinados momentos, na busca por garantir possibilidades formativas inclusivas. Parece-nos que no Ensino Superior também há que se desconstruir o que Roldão (2009) denominou na Educação Básica de trabalho individual dos docentes. Temos que pensar na instauração de uma cultura inclusiva, caso contrário, as atitudes isoladas não se enraizarão.

Da terceira unidade, “A abordagem não transversal da Inclusão”, notamos a necessidade de avançar no sentido mesmo da inclusão educacional, de que as atividades devem ser o ponto de partida, assim como as aprendizagens, ou seja, se concordarmos que são as tarefas que propomos aos nossos estudantes que devem ser potencialmente inclusivas, todas as disciplinas poderão contribuir nesse debate, com a inclusão educacional deixando de ser tratada em paralelo, entre parênteses, por outros departamentos/colegiados etc.

Por fim, entendemos que uma das justificativas de que as universidades ainda não estejam atentas a uma formação na perspectiva inclusiva se deva ao fato de que, no seu interior, que historicamente abriu as portas para um grupo seletivo de acadêmicos, ainda não temos um número considerável de estudantes com deficiência. Mas eles estão chegando e cada vez em maior número. E, no caso de cursos de licenciatura, acreditamos que essa entrada, para além da questão de justiça social, promoverá uma formação mais propensa ao respeito à diversidade e às diferenças entre todos os licenciandos. As licenciaturas podem se tornar uma “escola viva”, porém, esperamos, com responsabilidade, para que ela também pense em políticas inclusivas dos sujeitos enquanto esses estiverem sob suas responsabilidades. Enfim, se a perspectiva inclusiva for ignorada, e as diferenças entre os seres humanos, que nos caracteriza, não for legitimada, continuaremos a tratar os estudantes com deficiência como “dos outros” e não “nossos”.

Agradecimento: A CAPES, pelo financiamento do Estágio de pós-doutorado do primeiro autor.

REFERÊNCIAS

BERNARDO, F. G. O estágio supervisionado de licenciandos da Universidade Federal do

Estado do Rio de Janeiro no Instituto Benjamin Constant: um possível caminho para a formação de professores de matemática na perspectiva inclusiva. VII SIPEM. **Anais...**Foz do Iguaçu, 2018.

BORGES, F. A.; FELIPE, D. A. Direitos Humanos e inclusão no espaço escolar. *In*: PRIORI, A.; FELIPE, D. A.; PEREIRA, M. J. (Orgs.). **Conversas sobre Direitos Humanos e práticas educativas no espaço escolar**. Maringá: Edições Diálogos, 2019.

BRASIL. MEC. **Decreto n. 5.626** - Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, 2005.

BRASIL. MEC. CNE/CP. **Resolução n.º 2, de 1º de julho de 2015**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 23 de junho de 2019.

CYRINO, M. C. C. T. Identidade Profissional de (futuros) Professores que Ensinam Matemática. **Perspectivas da Educação Matemática**. Campo Grande, v.10, n.24, 2017.

GIL, A. C. **Como elaborar projeto de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HAMRE, B.; OYLER, C. Preparing teachers for inclusive classrooms learning from a collaborative inquiry group. **Journal of Teacher Education**, v.55, n.2, pp. 154-163, 2004.

MORAES, R. Análise de Conteúdo. **Revista Educação**. Porto Alegre, n.37, março, 1999.

NOGUEIRA, C. M. I. Educação Especial na escola que atende às diversidades: e o ensino de Matemática? *In*: XIV EPREM. **Anais...**Cascavel, 2017.

PEEBLES, J. MENDAGLIO, S. Preparing Teachers for Inclusive Classrooms: Introducing the Individual Direct Experience Approach. **Learning Landscapes**, v.7, n.2, 2014.

RODRIGUES, D. Dez ideias (mal) feitas sobre a Educação Inclusiva. *In*: RODRIGUES, D. (org.). **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva**. São Paulo: Summus Editorial, 2006.

ROLDÃO, M. C. Turmas especiais: boa prática ou guetização? A visão dos investigadores. *In*: **ENCONTRO PETI – OIT**, Lisboa, 3, 2009.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto alegre: Artmed, 2000.

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

SOARES, B. I. N.; NOGUEIRA, C. M. I.; BORGES, F. A. Diferentes formas de apresentação de enunciados de problemas matemáticos: subsídios para inclusão de estudantes surdos. *In*: VII SIPEM. **Anais...**Foz do Iguaçu, 2018.

STIRLE, A. R. **O estágio supervisionado na formação inicial de professores de Matemática na perspectiva dos licenciandos**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Matemática) – Universidade Estadual do Paraná – Campus de Campo Mourão. Campo Mourão, 2018.