

---

## **A formação do futuro professor de Matemática para a atuação com estudantes com deficiência: uma análise a partir de projetos pedagógicos de cursos**

---

**Fábio Alexandre Borges**

Universidade Estadual do Paraná  
fabioborges.mga@hotmail.com

**Márcia Cristina de Costa Trindade Cyrino**

Universidade Estadual de Londrina  
marciacyrino@uel.br

**Clélia Maria Ignatius Nogueira**

Universidade Estadual do Oeste do Paraná  
Universidade Estadual do Paraná  
voclelia@gmail.com

### **Resumo**

O presente artigo tem como objetivo apresentar e discutir como a inclusão educacional de alunos com deficiência está presente em Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) de Licenciatura em Matemática no estado do Paraná. A pesquisa se denomina do tipo documental, sendo que, para a coleta dos dados, recorre-se à leitura na íntegra dos PPC dos 20 cursos de Licenciatura em Matemática presenciais e públicos do estado do Paraná (de universidades estaduais e federais). Para a análise dos dados, foram utilizados elementos da Análise de Conteúdo. Os resultados revelam que a inclusão educacional de alunos com deficiência aparece nos PPC por meio de: algumas práticas formativas curricularizadas – quando presentes, restritas às disciplinas pedagógicas –, que contemplam a futura atuação com estudantes com deficiência; uma abordagem da inclusão condicionada a iniciativas isoladas ou não curricularizadas; e uma abordagem não transversal da Inclusão Educacional. Conclui-se, dentre outros aspectos, que os cursos de formação inicial em Matemática precisam considerar a inclusão dos sujeitos com deficiência, para além dos aspectos teóricos, bem como tratar a temática inclusão de maneira transversal, promovendo uma cultura inclusiva.

**Palavras-chave:** Inclusão Educacional. Licenciaturas em Matemática. Pessoas com deficiência.

---

## **The formation of the future Mathematics teacher for action with students with disabilities: an analysis from pedagogical projects of courses**

---

### **Abstract**

This article aims to present and discuss how the educational inclusion of students with disabilities is

approached in Pedagogical Course Projects (PCP) in Mathematics in the State of Paraná. The research is called documentary type, and for data collection, we resort the full reading of the (PCP) of the twenty face-to-face and public Mathematics Degree courses in the State of Paraná (from statewide and federal universities). For data analysis, elements of Content Analysis were used. The results reveal that the educational inclusion of students with disabilities is contemplated in the PCP through: curricular formative practices that contemplate the future performance with students with disabilities restricted to theoretical subjects; an approach to inclusion conditioned to isolated or non-curricular initiatives; and a non-transversal approach to Educational Inclusion. It is concluded, among other aspects, that the initial formation courses in Mathematics need to consider the individuals of inclusion, in addition to the theoretical aspects, as well as treat the thematic inclusion in a transversal way, promoting an inclusive culture.

**Keywords:** Educational inclusion. Degree in Mathematics. Disabled people.

## **Introdução**

Os cursos de formação inicial de professores são constantemente desafiados a, por um lado, prezar as características locais do contexto de onde e para onde são pensados, e, por outro, garantir respeito a outros direcionamentos externos, como os propostos pelas políticas públicas de formação de professores. Nos documentos, que se propõem a configurar políticas públicas, é levada em conta, em partes, a autonomia dos cursos na construção do currículo formativo do futuro professor de Matemática, considerando-se a diversidade cultural brasileira. A título de exemplo, no documento “Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Matemática, Bacharelado e Licenciatura” (BRASIL, 2001), há indicativos de questões a serem acatadas pelos cursos, porém resta uma flexibilidade para se pensar na formação desejada.

As instituições formadoras estão sendo tensionadas, assim como as escolas, pelo paradigma da inclusão. São estimuladas a repensarem o seu funcionamento, suas discussões e suas infraestruturas tanto para receber esses estudantes em seu interior quanto para formar os futuros professores e demais profissionais para uma sociedade mais inclusiva. Enfocando um pouco mais a figura do professor, questionamo-nos: como os cursos de formação inicial tratam essas questões em seus Projetos Pedagógicos (PP), que surgem não somente das legislações, mas dos discursos midiáticos, das práticas da Educação Básica, das pesquisas etc.? Como os PP de cursos de Licenciatura em Matemática consideram a 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 desse tema 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 estar presente, mas o direito de aprender (RODRIGUES, 2006). Apesar de julgarmos 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 contínuas que reverberem em ações formativas.

No presente estudo lançamos luz aos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura em Matemática (PPC). 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 do estado do Paraná. Ainda que os tensionamentos mencionados anteriormente se deem de maneira interligada, no presente estudo focaremos a formação do futuro professor para a atuação com estudantes com deficiência nas escolas que se pretendem inclusivas, e não como tem se dado a inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior público paranaense.

### **A formação do (futuro) professor na perspectiva inclusiva: alguns pressupostos**

Apesar da relevância da temática, estudos a respeito da formação de professores de Matemática 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) apontadas pelo autor, que podem contribuir para pensarmos a formação de professores numa perspectiva inclusiva.

Rodrigues (2006) salienta que não podemos esperar somente da formação inicial a discussão acerca da inclusão, tendo em mente que a atuação docente é complexa e depende não apenas de conhecimentos acadêmicos, mas também profissionais. Todavia, não podemos nos furtar, como formadores, dessa discussão, que, segundo ele, deveria focar as diferenças mais comuns no contexto em que os cursos estão alocados. Outro aspecto discutido pelo autor é o destaque para a importância dos recursos na atuação docente, ou seja, não se pode esperar unicamente uma atitude inclusiva docente: há que dotar as escolas de condições mínimas e semelhantes ao que esses

estudantes já dispunham em outros períodos 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, à construção de uma cultura escolar inclusiva.

Borges e Felipe (2019) discutem em seu texto a inclusão e nos indicam a importância de o diálogo ser um dos fios condutores entre espaços especializados e escolas comuns, entre universidades e escolas, entre professores e os próprios estudantes. Não há como se pensar uma escola inclusiva que ocorra “da porta para dentro da sala”, que não compartilhe experiências exitosas, angústias etc. Para mais, 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 tolerar, na escola, a presença de alguns: todos devem ter o direito a aprender. Uma das alternativas, segundo os autores, seria a diversificação do aporte metodológico dos professores, com vistas a alcançar um número sempre maior de diferentes sujeitos e aprendizagens, pois, ao diversificar, alcançamos um número maior de sujeitos e, do contrário, sem variações metodológicas, o princípio de equidade não será respeitado, já que diferentes sujeitos precisam de diferentes tratamentos para os mesmos temas. Com esse texto, entendemos que a formação também deve buscar a diversificação metodológica, o diálogo entre as disciplinas, com as escolas etc. Cabe perceber, inclusive, que, se quisermos que as aprendizagens sejam o motor potencializador da inclusão, as tarefas matemáticas devem ser escolhidas e pensadas tendo em conta o que os sujeitos precisam, e não o contrário (pensar para aqueles que aprendem facilmente, sem maiores adaptações), o que está de acordo com o preconizado por 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 e partir para as práticas de sala de aula. Roldão (2009) acredita que um dos entraves para aproximar tal discurso das práticas está na estrutura organizacional rígida das escolas e nos sistemas escolares, isto é, 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) pontua, 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, os professores também não compartilham as suas práticas. Enfim, dividir-se tornou-se algo sistêmico nesse sentido. Para a autora, esses dois princípios têm tornado a escola “prisioneira de si própria na resposta à diversidade” (p.15). Roldão (2009) indica como alternativa que enquanto

a escola não construir respostas adequadas à diversidade, que as situações especiais sejam o ponto de partida para as formações. Entendemos como especiais aquelas situações centradas, 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, da mesma maneira é defendida por Peebles e Mendaglio (2014), no que eles denominaram de Abordagem de Experiência Direta Individual. Segundo eles, as atitudes futuras dos professores, ao se depararem com estudantes com deficiência, serão mais favoráveis se, já na formação inicial, os futuros educadores tiverem tido 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 desenvolver com ele atividades, numa espécie de atendimento individualizado, e na sequência, discutiam essa experiência com 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 se diminui a ansiedade comum quanto ao atendimento de estudantes com deficiência.

Consideramos para esta reflexão aspectos do movimento de constituição da Identidade Profissional (IP) de professores, discutida por Cyrino (2017). Ainda que a constituição da IP aconteça 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), cumpre entender a importância de todas as etapas formativas na constituição dessa identidade. As políticas públicas e seus desdobramentos, como por exemplo a proposta de educação inclusiva, apresentam-se como fatores que interferem diretamente no movimento de constituição da IP. Mais do que isso, a entrada de sujeitos para os quais a escola não dispõe de estratégias adequadas, tampouco as universidades ofertam debates formativos para o atendimento a esses estudantes, entram, indubitavelmente, no bojo de fatores que constituem a IP.

Dentre os elementos constituintes da IP de professores, Cyrino (2017) chama a atenção para a vulnerabilidade positiva para alertar a necessidade de as formações colocarem os (futuros) professores diante de situações que sejam desestabilizadoras e que os impulsionem a buscar sua agência profissional, já que, muitas vezes, não há consciência do caráter incompleto e complexo da IP pelos próprios sujeitos. É, diante de situações de vulnerabilidade, que o futuro professor poderá reconhecer que seu “arsenal” de conhecimentos não dá conta de todas as questões que envolvem a sua prática profissional. Para que essa vulnerabilidade “não configure fragilidade” (p.705), há que se promoverem situações formativas para 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), favorecendo a tomada de decisão nos diferentes contextos, com diferentes sujeitos.

Enfim, de nossos interlocutores aqui selecionados, alguns aspectos são convergentes ao nosso propósito, dos quais destacamos a importância de os programas de formação focarem os estudantes com deficiência e partirem de suas necessidades para atingir um número maior de estudantes. Tendo em mira esses estudantes, estaríamos atingindo também os nossos ensinos e, conseqüentemente, respeitando as diferentes aprendizagens. Em suma, falar em inclusão sem diálogo torna-se quase uma incoerência. Urge um diálogo que envolva todos os sujeitos corresponsáveis por uma 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), consideramos os PPC em Matemática de instituições públicas do estado do Paraná, tendo como nosso recorte os cursos presenciais. Destacamos que alguns desses cursos estavam com mais de um PPC em vigência por conta de alterações curriculares, desencadeadas, no momento da coleta de dados, principalmente pela publicação da Resolução n.º 02/2015, do Conselho Nacional de Educação, o que nos levou a optar somente pelas últimas alterações curriculares, as mais atuais. Com isso, nossas “fontes” foram 20 PPC, conforme relataremos na sequência.

Para a “localização das fontes e obtenção do material” (GIL, 2002), fizemos uma busca, em um primeiro momento, por meio dos *sites* institucionais para obter os PPC vigentes. Considerando que alguns cursos não disponibilizavam o PPC, além de outros que não o apresentavam na íntegra em seus *sites*, foi necessário contactar, via e-mail, as coordenações dos colegiados, que prontamente nos responderam, sem exceções. Nesse contato, solicitamos todos os PPC que estivessem em vigência naquele momento, ou seja, que já estivessem aprovados e sendo ofertados, ainda que, como já dissemos, levamos em conta aqui somente os últimos aprovados. O estado do Paraná têm sete universidades estaduais e três federais com cursos de Licenciatura em Matemática, sendo que em algumas delas há mais de um curso de Matemática funcionando de maneira independente em diferentes *campi*.

Com isso, nosso *corpus* de pesquisa resultou em 20 PPC de 20 diferentes cursos

paranaenses, sendo: 5 da UNESPAR; 4 da UTFPR; 2 da UNICENTRO; 2 da UENP; 2 da UNIOESTE; 1 da UEM; 1 da UEL; 1 da UEPG; 1 da UFPR) e 1 da UNILA. Entre o PPC com a data de aprovação mais antiga (2005) e os mais novos (2018), notamos um espaço temporal de 13 anos, um período demasiadamente longo, considerando as alterações curriculares constantes, principalmente quanto às propostas curriculares voltadas para a inclusão. Cabe destacar que estamos nos referindo à data de aprovação inicial do documento, sendo que, em alguns casos, houve alterações pontuais, como, por exemplo, inclusão de disciplinas exigidas por forma de lei, como o caso da Libras.

Para o “tratamento dos dados” e “confeção das fichas” de análise (GIL, 2002), realizamos a leitura na íntegra de todos os PPC. 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. Com base nas fichas individuais de cada curso, apresentamos, no próximo subtítulo deste texto, uma descrição geral do que encontramos em todos os PPC, descrevendo para o leitor quais itens ou partes do documento possibilitam discussões sobre os aspectos inclusivos. Tratou-se, portanto, de nosso primeiro movimento de aproximação com os dados, mais descritivo, porém, significativo no sentido de visualizarmos, mais globalmente, o nosso *corpus* de pesquisa. Ao final de cada leitura dos PPC, também foi redigido um resumo dos principais aspectos elencados para cada PPC. Essa etapa foi importante de modo a realizar o tratamento de dados dos documentos que, em geral, são 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. Ou melhor, quando dois ou mais desses documentos apresentavam uma característica semelhante e que estivesse relacionada com o nosso problema de pesquisa, nomeamos tal aspecto. Cada um deles será discutido nas próximas seções. O que mostramos aqui são “nossas” unidades, fruto de nossas experiências, leituras e pesquisas, ou seja, observamos nos PPC: algumas práticas formativas curricularizadas – quando presentes, restritas às disciplinas pedagógicas –, que contemplam a futura atuação com estudantes com deficiência; uma abordagem da inclusão condicionada a iniciativas isoladas ou não curricularizadas; e uma abordagem não transversal da Inclusão Educacional.

Na apresentação de nossa análise, não mencionamos os nomes dos cursos durante a descrição e análise para garantir o anonimato, sendo eles tratados, então, como PPC1, PPC2, PPC3, ..., PPC18 e PPC20. Na sequência, faremos nossa descrição inicial do que identificamos nos PPC, seguida da análise dos dados.

## **A inclusão educacional de alunos com deficiência contemplada nos PPC: descrição dos dados**

Nosso *corpus* de pesquisa, ainda que siga diretrizes estaduais e nacionais que norteiam a organização dos cursos de Licenciatura em Matemática, apresenta bastante discrepância quanto à apresentação, aos aspectos/itens que compõem o documento. Por exemplo, alguns dos PPC, ao serem renovados, trazem o documento completo, com todos os itens comuns nesse tipo de projeto, quais sejam, legislação de apoio a construção do documento, histórico do curso, fundamentação teórica, procedimentos metodológicos, avaliação de aprendizagem, objetivos do curso, perfil do egresso, matriz curricular, infraestrutura disponível, regulamentos de estágio e de atividades complementares, dentre outros. Contudo, outras instituições vão realizando alterações parciais, e o PPC acaba por se caracterizar por uma “juntada” de documentos, o que dificulta, inclusive, a sua descrição. Entretanto, o preenchimento de fichas para cada um dos cursos nos permitiu identificar que alguns itens são recorrentes em todos os documentos, ou ao menos na maioria deles.

Olhar para esses itens que compõem um PPC nos possibilitou identificar, em um primeiro movimento, em quais itens poderíamos nos debruçar com maior atenção. Essa tarefa inicial contribuiu sobremaneira para elaborar o que denominamos de unidades de análise. E, por último, tratou-se de um exercício de identificação das coerências ou não do documento, ou seja, se haveria um discurso coerente perpassando por todos os itens ou parte deles. A título de exemplo, será que os PPC teriam certa coerência entre o quadro de disciplinas e os itens mais teóricos do documento, como o Perfil do Egresso? Na busca de respostas para perguntas desse tipo, a tarefa de descrição inicial se mostrou fundamental. Descrever todos os itens em que se discute a inclusão nos PPC foi a nossa tarefa inicial de aproximação dos dados e, por conseguinte, de construção de uma base inicial para a posterior análise.

Os itens presentes nos PPC que se repetiram em maior número foram: Fundamentação Teórica; Procedimentos Metodológicos; Avaliação de Aprendizagem; Objetivos; Perfil do Egresso; Disciplinas Obrigatórias; Disciplinas Optativas/Eletivas; Infraestrutura e Regulamento de Estágio. Destacamos que essa ordem não foi, necessariamente, pensada na sequência em que os itens aparecem nos PPC. As nomenclaturas aqui adotadas para os nove itens foram dadas por nós, pautando-nos na maioria dos documentos, porém, há diferenças nos projetos quanto aos nomes utilizados nos itens, além de reagrupamentos específicos, reunindo dois ou mais itens em um único em determinados PPC. Com isso, entendemos como necessário descrever o que reunimos em cada um dos itens para que o leitor entenda do que trata cada um deles.

Os documentos apresentam em Fundamentação Teórica os pressupostos teóricos que devem nortear a formação inicial no curso; em Procedimentos Metodológicos, como cada curso

pensa na atuação dos seus docentes nas disciplinas que compõem a grade curricular; em Avaliação de Aprendizagem, a concepção de avaliação a ser adotada dentro do próprio curso, na avaliação de aprendizagem dos licenciandos; em Objetivos, as metas (objetivos) a serem alcançadas pelo curso; em Perfil do Egresso, quais características se esperam dos futuros professores após a formação inicial; em Disciplinas Obrigatórias e Optativas/Eletivas, os componentes curriculares do curso, sendo que as primeiras compõem o currículo obrigatório e, as segundas, aquelas que além de não haver a garantia de oferta, tampouco os estudantes são obrigados a cumpri-las quando da possibilidade de escolha; em Infraestrutura, os espaços e os equipamentos utilizados como componente formativo; e, por fim, em Regulamento de Estágio, a organização do estágio supervisionado obrigatório. Esse último item é normativo, ou seja, busca garantir os direitos e os deveres tanto dos formadores quanto dos formandos e aparece nos PPC em forma de regulamento.

O Quadro 1 organiza quais e quantos PPC abordam, em cada um dos itens apresentados anteriormente, a temática inclusão.

**Quadro 1** – A discussão da temática “inclusão” nos PPC

<b>Item do PPC</b>	<b>PPC's que contemplam o item</b>	<b>Total de PPC's</b>
<i>Fundamentação Teórica</i>	PPC1, PPC2, PPC4, PPC11, PPC13, PPC14, PPC15, PPC16, PPC17, PPC19	10
<i>Procedimentos Metodológicos</i>	PPC3, PPC11, PPC17, PPC20	4
<i>Avaliação de Aprendizagem</i>	PPC4	1
<i>Objetivos do curso</i>	PPC2, PPC5, PPC6, PPC9, PPC10, PPC11, PPC14, PPC17, PPC20.	9
<i>Perfil do Egresso</i>	PPC1, PPC2, PPC3, PPC6, PPC8, PPC11, PPC13, PPC14, PPC16, PPC18, PPC19,	11
<i>Disciplinas Obrigatórias</i>	PPC1, PPC2, PPC3, PPC4, PPC5, PPC6, PPC7, PPC8, PPC9, PPC10, PPC11, PPC12, PPC13, PPC14, PPC15, PPC16, PPC17, PPC18, PPC19, PPC20	20
<i>Disciplinas Optativas/Eletivas</i>	PPC7, PPC16, PPC17, PPC18, PPC19	5
<i>Infraestrutura</i>	PPC5, PPC8, PPC10, PPC11, PPC12, PPC15, PPC16, PPC17, PPC18, PPC19	10
<i>Regulamento de Estágio</i>	PPC7, PPC17, PPC19, PPC20	4

Fonte: Dados da pesquisa.

Com relação ao item Fundamentação Teórica, notamos que há uma tentativa, a nosso ver, tímida de inserção de termos que remetem à inclusão, tentativa essa desarticulada, na maioria das vezes, do restante do texto que trata dos aspectos teóricos, tornando a discussão teórica bastante pontual. Dentre os termos utilizados, temos como exemplo: acessibilidade do conhecimento (PPC1), valorização da diversidade (PPC4), inclusão social (PPC13), valorização da heterogeneidade (PPC14), superação de preconceitos (PPC15), integração social (PPC17). Nossos

destaques, com relação a esse item, vão para: o PPC11, que assume o compromisso de que a inclusão deverá ser discutida transversalmente nas diversas disciplinas; o PPC17, que realça a importância da discussão acerca da inclusão tanto para o acesso/permanência de seus licenciandos, bem como para a formação e atuação dos futuros professores de Matemática; e o PPC19, que apresenta um item específico para discutir a inclusão, denominado “Diversidade e Educação Inclusiva”, além de mencionar a relevância de haver uma aproximação entre aquele curso com entidades vinculadas à Educação Especial.

Em Procedimentos Metodológicos, destacamos o fato de que, se por um lado tivemos dez PPC assumindo compromissos teóricos com a formação para a inclusão, por outro, apenas quatro discutem o “como” proceder metodologicamente tanto no atendimento aos licenciandos (nos casos de público-alvo da Educação Especial) quanto no sentido de formar para a inclusão. Tal discrepância configura-se, a nosso ver, como uma incoerência dos documentos. Dos quatro PPC que discutem esse item, três deles acabam por frisar e, ao mesmo tempo, delegar a tarefa a outros espaços universitários. É o caso dos PPC 11, 17 e 20, os quais informam que o atendimento do estudante com algum tipo de deficiência fica a cargo de núcleos de atendimento especial, disponibilizados pelas respectivas instituições.

Como explicitado no Quadro 1, com relação ao item Avaliação de Aprendizagem, apenas um projeto faz referência direta com a preocupação nas práticas avaliativas para estudantes com deficiência na atuação futura na Educação Básica, quer seja, o PPC4. Ainda assim, tal menção se dá de maneira tímida, semelhantemente ao observado no item Fundamentação Teórica, apresentando-se a preocupação em considerar a diversidade pessoal, social e cultural dos estudantes. Ressaltamos que, para além de não notarmos uma preocupação nos documentos com o atendimento de pessoas com deficiência nos processos avaliativos, também não foram identificadas nas ementas aspectos teóricos que possibilitem uma discussão da avaliação numa perspectiva inclusiva como formativa, ou seja, preparar os futuros professores para os cuidados necessários no ato de avaliar estudantes com deficiência.

Quando os cursos relacionam seus objetivos, pensando na organização do documento que norteará a formação inicial, temos as seguintes características. Nos PPC2 e 10 há uma tentativa de atrelar a importância da discussão acerca da inclusão com o tratamento pedagógico, não ficando claro se se trata das práticas dos docentes na universidade ou das práticas almeçadas para os futuros professores. Os PPC 5, 6 e 20 abordam, de maneira genérica, a significância do tratamento da diversidade e da complexidade das relações comuns em uma sala de aula. O PPC9 salienta a relevância da superação de preconceitos, sem se aprofundar nessa questão. Os PPC 11 e 17, ainda que enfatizem a discussão da inclusão, não destacam as pessoas/estudantes com deficiência, mas

outros grupos, como minorias étnico-raciais, povos indígenas etc. Por fim, o PPC14 enfatiza os ambientes de Educação Especial a serem focados para se pensar a formação dos acadêmicos. Lendo esse item nos documentos, percebemos que os organizadores não aprofundam as discussões, dando a impressão de que, muitas vezes, há um “compromisso” em utilizar os termos, sem ao menos dizer para o leitor como tais questões, que são complexas, irão se articular dentro de outros itens do documento.

Também no item Perfil do Egresso, as menções às questões que se relacionam à inclusão se aproximam de princípios a serem seguidos, como espécies de “bandeiras” necessárias. E esses princípios se repetem nos seguintes termos: formar para saber lidar com a diversidade característica da sala de aula (PPC 1, 2, 3, 6 e 11); formar para a promoção de conhecimentos matemáticos acessíveis a todos (PPC6, 8, 13, 16 e 19); buscar sempre o respeito às necessidades especiais (PPC11); assumir o princípio da inclusão como objetivo docente/escolar (PPC 14 e 18); e promover a superação de preconceitos (PPC 16 e 19).

No que diz respeito às Disciplinas Obrigatórias que compõem a formação dos futuros professores de Matemática, vemos que a temática inclusão é abordada naquelas componentes que surgem, em sua maioria, para cumprimento de legislações, com destaque aqui para a Libras (BRASIL, 2005). No caso específico do Paraná, nosso recorte de pesquisa, também percebemos disciplinas que enfocam a temática acerca das questões étnico-raciais, já que há a obrigatoriedade dessa discussão nos cursos de licenciatura no estado (CEE/PR, 2006). Em todo caso, iremos nos ater aqui às discussões sobre a inclusão das pessoas com deficiência nas disciplinas obrigatórias. A disciplina de Libras aparece em todos os PPC, garantindo a exigência legal já mencionada. Seguem outros elementos dos PPC, para além dessa disciplina, da qual iremos tecer considerações mais adiante com relação ao seu teor inclusivo.

No PPC1, não há uma disciplina específica para discutir o ensino de Matemática numa perspectiva inclusiva, mas aparecem menções em outras componentes (“Sociologia da Educação”, “Educação e Diversidade” e “Práticas de Ensino III”). O PPC2 destaca a “Educação Matemática Inclusiva” em uma disciplina específica, com esse mesmo nome, bem como em Estágio Supervisionado IV. No PPC4, em “Psicologia da Educação”, há menção aos aspectos da Educação Especial na ementa da disciplina. O PPC6 inclui uma disciplina específica para tratar da temática, denominada “Educação para Inclusão”. O PPC7 cita explicitamente a discussão da inclusão nas ementas das disciplinas “Teoria e Prática Pedagógica I”, e “II”. Já a disciplina “Teoria e Prática Pedagógica IV”, de acordo com o documento, gira em torno especificamente da discussão do ensino de Matemática em espaços denominados “não convencionais”, como escolas especiais. O PPC10 permite a discussão em duas disciplinas, porém, ambas sem atrelar a questão da inclusão ao ensino

de Matemática em suas ementas: “Didática” e “Psicologia da Educação”. No PPC11, a inclusão é possibilitada em “Psicologia da Educação”, “Didática” e “Educação Matemática”, sendo que, nessa última, percebe-se uma associação da inclusão ao ensino de Matemática. No PPC13, a discussão é referida na ementa de “Educação Matemática e Diversidade”, sendo que tal disciplina promete discutir não só a inclusão das pessoas com deficiência, mas também a de outros grupos excluídos, como os povos indígenas e negros. No PPC14, há uma disciplina específica para o debate da inclusão, denominada “Educação Inclusiva”, sem, entretanto, citar a Matemática. O PPC15 inclui a discussão transversalmente no interior de duas disciplinas: “Metodologia e Prática de Ensino de Matemática – Estágio Supervisionado I e II”. No PPC16, a inclusão é possibilitada em “Políticas Educacionais” e “Tendências em Educação Matemática”. O PPC17 sugere a discussão tanto em uma disciplina específica (“Inclusão e Educação Matemática”) quanto no interior da ementa de outras disciplinas (“Psicologia da Educação”, “Laboratório de Matemática” e “Prática de Ensino D”). O PPC18 apresenta uma disciplina específica para tratar do que foi denominado “Educação Inclusiva e Diversidade”, porém, pelo teor da ementa, não se possibilita amarrar tal discussão ao ensino de Matemática. No PPC19, a discussão da inclusão das pessoas com deficiência está presente nas ementas de “Diversidade, Direitos Humanos e Ensino de Matemática” e “Prática do Ensino da Matemática I, II e IV”. Por fim, o PPC20 permite a discussão tanto em uma disciplina específica (“Educação Matemática Inclusiva”) quanto de maneira transversal (“Estágio Supervisionado na Educação Básica 4”).

A despeito de o ensino de Matemática aparecer, a maioria das vezes, dissociado das características das pessoas com deficiência, vale destacar que, no item Disciplinas Obrigatórias, dois PPC (PPC2 e PPC20) inseriram componentes específicos para discutir, de maneira atrelada, o ensino da Matemática e as características das pessoas com deficiência. Além disso, a título de ilustração do que já nos referimos anteriormente, se retirássemos a legislação que garante ao menos a Libras, cinco dos cursos analisados não garantem discussões acerca da inclusão em seus currículos prévios (PPC3, PPC5, PPC8, PPC9 e PPC12). Ao lermos as ementas das disciplinas de Libras desses cursos, fica a sensação de que será depositada nessa componente a discussão tanto das questões inerentes às características linguísticas quanto as de inclusão. As contribuições para a inclusão dos surdos advindas dessa disciplina serão mais bem discutidas em nossa análise.

Com relação às Disciplinas Optativas/Eletivas, somente 5 dos 20 PPC oferecem a possibilidade de discutir inclusão também nesses componentes: PPC7 (“Educação Inclusiva”); PPC16 (“Educação Especial e Inclusão Escolar”); PPC17 (“Aspectos Complementares de Inclusão em Ambientes Educacionais”); PPC18 (“Educação para a Inclusão”); e PPC19 (“Educação Inclusiva e Ensino de Matemática”). Ao analisarmos as ementas dessas disciplinas, notamos que

quatro delas são voltadas para discussões mais gerais, sem relações diretas com o ensino de Matemática para pessoas com deficiência, o que é proposto apenas na optativa do PPC19.

Quando pensamos em inclusão no sentido mais amplo do termo, e em acordo com o conceito defendido por Rodrigues (2006) para tal, ou seja, uma escola para todos, fomos em busca nos PPC de elementos que nos permitissem vislumbrar ações formativas que pudessem assumir tal caráter. Entendemos que o Laboratório de Ensino de Matemática é potencialmente inclusivo a depender do seu uso, principalmente na formação docente. E esse foi o espaço (e único) que nos propiciou enxergar nos PPC, mesmo que de maneira prescrita, possibilidades formativas inclusivas. Afinal de contas, recordamos o mesmo autor, para quem não se pode pensar em inclusão sem recursos. E se não há inclusão sem recursos, parece-nos coerente que também os cursos de formação inicial defendam e promovam práticas pedagógicas inclusivas no uso e na diversificação de recursos/infraestrutura. Assim como em outros itens, aqui não estávamos voltando nosso olhar, diretamente, para a inclusão das pessoas no Ensino Superior, mas para a formação para a inclusão. Por exemplo, não era, a princípio, nosso enfoque o fato das faculdades terem ou não recursos de acessibilidade, mesmo porque isso é um direito mínimo a todo cidadão.

Dos 20 PPC analisados, 10 (PPC5, PPC8, PPC10, PPC11, PPC12, PPC15, PPC16, PPC17, PPC18 e PPC19) anunciam explicitamente a existência de um Laboratório de Ensino de Matemática ou outros espaços/itens correlatos. Desses, apenas o PPC11 e o PPC15 fazem alusão explícita a elementos específicos para pessoas com deficiência. No caso do PPC11, menciona-se um espaço com materiais pedagógicos e alguns equipamentos (como impressora para confecção de materiais) indicados para o uso de todos, sejam estudantes do Ensino Superior com deficiência, sejam até mesmo professores que queiram utilizar o espaço com fins formativos.

Por fim, em relação ao item Regulamento de Estágio e ao que foi prescrito nos PPC analisados, encontramos em quatro deles a possibilidade, mas não a exigência, de atuação em espaços que caracterizam a presença de estudantes com deficiência e, conseqüentemente, a formação e a atuação com esses estudantes. O PPC7 contempla a possibilidade de estágios obrigatórios no que foi denominado de “espaços não convencionais”. O PPC17 alerta para o fato de que, caso haja a presença de estudantes com deficiência nas salas de estágio, os estagiários deverão incluir em seus planejamentos estratégias necessárias para a promoção da inclusão educacional de tais sujeitos. Os PPC 19 e 20, no item relacionado ao Regulamento de Estágio, não preveem a atuação em salas de aula comum, mas a promoção e a organização de oficinas voltadas para os diferentes públicos e espaços, incluindo aí a Educação Especial.

Nessa seção, buscamos uma aproximação inicial e descritiva dos dados que nos auxiliaram a apresentar nas próximas seções, por meio de exemplos, como a inclusão educacional de alunos com

deficiência está presente nos PPC, nomeadamente através de: algumas práticas formativas curricularizadas – quando presentes, restritas às disciplinas pedagógicas –, que contemplam a futura atuação com estudantes com deficiência; uma abordagem da inclusão condicionada a iniciativas isoladas ou não curricularizadas; e uma abordagem não transversal da Inclusão Educacional.

### **Algumas práticas formativas curricularizadas – quando presentes, restritas às disciplinas pedagógicas –, que contemplam a futura atuação com estudantes com deficiência**

Ao analisar os PPC, percebemos que as práticas formativas apresentadas desconsideram que os futuros professores terão contato com pessoas com deficiência. Ainda que não se exclua essa possibilidade (já que ela 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 explicação, 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 em salas de atendimentos especializados, sendo que esses dois espaços, na atualidade, coexistem numa educação na perspectiva inclusiva.

Durante a leitura dos PPC, ficamos atentos ao item “Práticas como Componente Curricular e Estágio Supervisionado”, por entendermos que, nesses itens, poderíamos encontrar a possibilidade 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 concerne aos estágios, vemos que os cursos oferecem disciplinas teóricas com essa mesma nomenclatura, 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 darão os trâmites legais, incluindo quais os campos de estágio possíveis, nenhum deles se refere à incursão em um espaço especializado, mas tão somente a possibilidades em casos isolados.

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 normalmente pelos professores regentes das turmas, pelas coordenações pedagógicas dos estabelecimentos campos de estágio e por outros sujeitos responsáveis pela gestão do estágio. Segundo Stirle (2018), geralmente são evitadas turmas com estudantes com deficiência e aqueles considerados violentos, salas com um nível de conflito interacional maior, dentre outras situações de vulnerabilidade. 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 experienciar práticas que fomentem a interação com estudantes com deficiência, no que eles denominaram de Abordagem de Experiência Direta Individual. Todavia, 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 e 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, o de entender que todos devem ter direito às mesmas tarefas com as adaptações necessárias, o de compreender que uma tarefa pensada primeiramente para uma pessoa com deficiência pode, sim, contribuir para 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. Assim sendo, enquanto não tivermos respostas adequadas para uma mudança necessária ao ideal inclusivo, temos que “acolher aqueles que são excluídos no interior da própria escola” (ROLDÃO, 2009, 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).

Dentre os resultados apresentados por Bernardo (2018), de uma experiência de estágio de licenciandos em Matemática em uma escola especializada para estudantes cegos da cidade do Rio de Janeiro, destacamos o fato de que os conhecimentos e a 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 enfatizaram a questão 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, favorece 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 dos futuros professores e dos 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 a iniciativas isoladas ou não curricularizadas**

Na análise dos PPC, observamos que a inclusão aparece como uma possibilidade isolada, não garantida a todos os acadêmicos. Essa abordagem pode se justificar pelo fato de os colegiados esbarrarem em questões como a falta de docentes para abordar a Educação Matemática Inclusiva; como a infraestrutura; como a ausência de políticas públicas que favoreçam ações inclusivas, dentre outras. Assim, denominamos “iniciativas isoladas” aquelas que dependem de alguns formadores e/ou demais agentes que as promovam, e “não curricularizadas”, pois, em muitos casos, não são experimentadas por todos os estudantes, ou seja, não compõem o currículo comum.

Em apenas três dos PPC (2, 17 e 20) analisados foi identificada uma disciplina obrigatória para tratar exclusivamente do ensino de Matemática numa perspectiva inclusiva. Por outro lado, notamos as “iniciativas isoladas ou não curricularizadas” nos seguintes itens: no desenvolvimento de projetos vinculados a políticas públicas de formação docente (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID; Programa Residência Pedagógica – RP); no desenvolvimento de Projetos de Iniciação Científica; nos Trabalhos de Conclusão de Curso; nas Atividades Curriculares Complementares (obrigatórias para todos os documentos analisados); nos Estágios não obrigatórios (quando os licenciandos é que poderão demonstrar o interesse de estagiar em espaços especializados ou inclusivos) etc.

Com relação às disciplinas obrigatórias e optativas, ainda que não sejam voltadas especificamente para discutir a relação entre a inclusão e o ensino de Matemática, aparecem elementos nas suas ementas que facultam que tal discussão seja feita. Novamente, gostaríamos aqui de realizar uma reflexão acerca da disciplina de Libras. Por ter um caráter obrigatório (BRASIL,

2005), ela aparece em todos os documentos analisados. Contudo, destacamos que a entendemos como uma disciplina que trata, primeiramente, de aspectos linguísticos, em respeito e reconhecimento à Libras como tal. 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. E essa tentativa se explica diante da ausência, em vários dos cursos analisados, de disciplinas para abordar a inclusão, com exceção da Libras.

O Decreto n.º 5626/2005 (BRASIL, 2005) recomenda que os professores contratados para lecionarem Libras nas licenciaturas sejam surdos, o que favorece o fato de que, primeiro, em sendo a Libras uma língua ainda em efetivação pela comunidade surda, justificaria tal preferência e contribuiria com essa efetivação, que precisa ser legitimada pelos próprios surdos. Segundo, com a presença de professores surdos nas salas de aula universitárias, lecionando para uma maioria ouvinte, estaríamos minimizando preconceitos e promovendo experiências inclusivas, evidenciando o potencial desses sujeitos. Entendemos que o respeito ao Decreto nesse aspecto deve ser levado sempre em consideração. Ademais, muitos de nossos licenciandos terão em seus professores de Libras a possibilidade (talvez a primeira em suas vidas) de conviver em uma situação de ensino e aprendizagem com um(a) surdo(a). Tal convivência permite que os futuros professores também conheçam as potencialidades das pessoas surdas, para além da deficiência.

Há que se ressaltar que muitas das disciplinas observadas nos PPC e que tratam da inclusão de maneira mais indireta e generalizada, abordam aspectos da inclusão de grupos excluídos por outras características, que não as deficiências, como étnico-raciais e de gênero. Notamos, inclusive, 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 condicionada também ao respeito à legislação, já que, no Paraná, há a exigência desse debate nas licenciaturas, conforme já apresentado aqui.

Cumpramos ressaltar também que as iniciativas isoladas ou não curricularizadas partem de escolhas feitas 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 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 se tornar 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, por que não dos formadores, compromisso esse fundamental quando pensamos na constituição de uma identidade profissional docente. Para nós, as iniciativas isoladas ou não curricularizadas estão associadas 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.

### **Uma abordagem não transversal da Inclusão Educacional**

Na leitura dos PPC, 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 entrelaçando 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 à aprendizagem, porém, sempre tendo em mente que, em um contexto de sala de aula, todas essas questões “se encontram” e são indissociáveis.

Portanto, 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 oferecia 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 as 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 promovam 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, está sob a responsabilidade de outros colegiados, o que acarreta

um tratamento, ainda mais nítido, da temática de maneira paralela. Curiosamente, algumas disciplinas que teriam potencial para discutir inclusão, não o oportunizam 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.

Defendemos que, para que se instaure um ambiente formativo com características favoráveis a inclusão e ao debate acerca dessa temática, temos que construir coletivamente esse ambiente e essas discussões, ou seja, a inclusão deve ser uma “bandeira coletiva”. Deixar esse tema apenas sob responsabilidade de alguns docentes e/ou disciplinas, para além de não favorecer esse ambiente, não coaduna com o ideal de uma educação para TODOS. Esse TODOS deve ser buscado também pelo coletivo daqueles que atuam na formação docente inicial, de maneira cada vez mais cooperativa, colaborativa. Caso contrário, os estudantes com deficiência continuarão “não sendo meus”, mas de alguns poucos docentes com iniciativas isoladas, de pesquisa, extensão ou de ensino, voltadas para essa temática.

Ainda que notemos que os PPC tenham avançado em alguns aspectos pedagógicos, parecemos 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 como a inclusão educacional de alunos com deficiência aparece em PPC de Licenciatura em Matemática no estado do Paraná, nomeadamente por meio de: algumas práticas formativas curricularizadas – quando presentes, restritas às disciplinas pedagógicas –, que contemplam a futura atuação com estudantes com deficiência; uma abordagem da inclusão condicionada a iniciativas isoladas ou não curricularizadas; e uma abordagem não transversal da Inclusão Educacional.

Estamos cientes de que essa é nossa compreensão, limitada pelo nosso recorte teórico e pelo *corpus* de dados, ou seja, outros pesquisadores/leitores, bem como outros PPC, trariam novas

análises para o fenômeno em questão. Vale retornar ao fato também de que lidamos, aqui, com um currículo prescrito, sendo que outras ações podem ocorrer nas formações iniciais aqui mencionadas. Em todo caso, julgamos necessário começar o planejamento por uma boa estruturação de seus documentos norteadores, como os PPC, e que esses documentos reflitam uma organização coletiva de todos os docentes e gestores, com ideais comuns.

Em algumas práticas formativas curricularizadas – quando presentes, restritas às disciplinas pedagógicas –, que contemplam a futura atuação com estudantes com deficiência os currículos priorizam aspectos mais teóricos de como lidar com a presença de estudantes com deficiência (ainda que, a nosso ver, insuficientes), em detrimento das questões práticas de ensino, principalmente aquelas envolvendo estudantes com deficiência, seja no Estágio Curricular Supervisionado seja mesmo nas disciplinas que envolvem a prática como Componente Curricular. Entendemos que os cursos de licenciatura devem lidar com diversos elementos que influenciam a profissão professor, porém, nossa ênfase aqui vai para: saber Matemática, ensinar Matemática e conhecer as necessidades dos sujeitos acerca desse ensino.

Na análise dos PPC, notamos um movimento isolado de alguns docentes, em determinados momentos, na busca por garantir possibilidades formativas inclusivas, por fortalecer a presença de uma abordagem da inclusão condicionada a iniciativas isoladas ou não curricularizadas. Parece-nos que no Ensino Superior também cabe desconstruir o que Roldão (2009) denominou na Educação Básica de trabalho individual dos docentes. Temos que pensar na instauração de uma cultura inclusiva, já que as iniciativas isoladas podem não se enraizar.

Ao identificarmos uma abordagem não transversal da Inclusão Educacional, vemos a necessidade de avançar no sentido de que, se defendemos que as tarefas que propomos aos nossos estudantes é que devem ser potencialmente inclusivas, todas as disciplinas poderiam contribuir nesse debate, com a inclusão educacional deixando de ser tratada em paralelo, entre parênteses, por outros departamentos/colegiados etc. Portanto, urge um número maior de disciplinas incitando discussões para colaborar com a temática.

Acreditamos que uma das justificativas para as universidades ainda não terem uma política mais afirmativa de 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 há um número considerável de estudantes com deficiência. Mas eles estão chegando e cada vez em maior número. E, no caso de cursos de licenciatura, essa entrada, para além da questão de justiça social, de equidade, 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, desejamos, com responsabilidade, que elas, de igual modo, pensem 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 forem legitimadas, continuaremos a tratar os estudantes com deficiência como “dos outros” e não como “nossos”.

**Agradecimento:** A CAPES, pelo financiamento do Estágio de pós-doutoramento 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. *In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA*, 7. **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. (org.). Conversas sobre Direitos Humanos e práticas educativas no espaço escolar*. Maringá: Edições Diálogos, 2019.

BRASIL. MEC. **Parecer CNE/CES 1.302/2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Matemática, Bacharelado e Licenciatura, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES13022.pdf>. Acesso em: 06 mar. 2020.

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.

CEE/PR. **Normas Complementares às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**, 2006. Disponível em: [http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Deliberacoes/2006/deliberacao\\_04\\_06.pdf](http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Deliberacoes/2006/deliberacao_04_06.pdf). Acesso em: 01 mar. 2020.

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, p. 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: ENCONTRO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA*, 14. **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, 2006.

ROLDÃO, M. C. Turmas especiais: boa prática ou guetização? A visão dos investigadores. *In: ENCONTRO PETI – OIT*, 3, Lisboa, 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*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 7. **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, Câmpus de Campo Mourão. Campo Mourão, 2018.