



A FORMAÇÃO DO (FUTURO) PROFESSOR DE MATEMÁTICA EM TEMPOS DE INCLUSÃO EDUCACIONAL

Fábio Alexandre Borges
Universidade Estadual do Paraná – *Campus* de Campo Mourão
fabioborges.mga@hotmail.com

Resumo: No presente texto, de características de ensaio teórico, trago reflexões acerca da formação inicial do professor de Matemática numa perspectiva inclusiva. Para tal intento, lanço mão de quatro aspectos, os quais considero basilares para a constituição dos currículos dos cursos de licenciatura em Matemática, a saber: a importância da transversalização da abordagem da inclusão, bem como do uso de estratégias metodológicas inclusivas também de maneira transversal no currículo; a necessidade de que os cursos de formação inicial contemplem práticas interativas dos futuros professores com estudantes com deficiência; o diálogo, em seus variados aspectos, como fio condutor da formação inicial; e a importância da diversificação metodológica no Ensino Superior como potencialmente inspiradora para futuros professores que possivelmente diversificarão suas práticas. Ao final, justificamos nosso destaque ao diálogo como alicerce para se pensar na instauração de culturas inclusivas tanto nas universidades como nas escolas.

Palavras-chave: Formação Inicial. Inclusão Educacional. Professor de Matemática.

PRESSUPOSTOS INICIAIS

A década de 1990 trouxe ao ambiente escolar mais um elemento para se juntar às demandas que precisam ser consideradas quando estamos em um ambiente do qual se espera ensinamentos e aprendizagens, bem como onde se dá o encontro entre pessoas diferentes, de diferentes culturas, com diferentes necessidades pessoais, histórias de vidas etc.: o movimento de inclusão educacional de pessoas com deficiência. Ainda que concordemos com Rodrigues (2006) no sentido de que a inclusão não se volte apenas para esses estudantes, mas para todo e qualquer sujeito, em busca de seus contributos ativos (p.2), as especificidades das pessoas com algum tipo de deficiência, parece-nos, acaba por explicitar uma urgência maior de discussões acerca de quais as necessidades das escolas e universidades na atualidade, buscando tornar esses ambientes mais inclusivos e, também, potencialmente formativos para professores e futuros professores.

A professora Roldão (2009) alerta-nos para o fato de que precisamos transformar os discursos, que rapidamente se tornaram inclusivos, em práticas escolares também inclusivas. Afinal de contas, não podemos ficar na dependência apenas dos discursos, pois, esses não garantirão um ensino e aprendizagem de boa qualidade, o que entendemos deva ser o foco

principal das escolas e universidades para todos. Entendemos que a inclusão só se efetivará quando nossas tarefas, nossas práticas pedagógicas, essas sim, forem inclusivas. Porém, mudanças no contexto escolar e universitário esbarram em diversos fatores derivados da complexidade da tarefa profissional do professor, o que nos leva a justificar o fato de que tais transformações levam um tempo maior para serem notadas. Não estamos aqui advogando por um modelo, um prontuário do como devem ser as formações e espaços inclusivos, porém, há a necessidade urgente de colocarmos esse debate em tela.

O discurso inclusivo já alcançou alguns bons frutos, como, por exemplo, o direito legal à matrícula nas escolas, políticas de cotas para pessoas com deficiência em algumas universidades públicas (como a Universidade Federal do Paraná e a Universidade Estadual do Paraná), a garantia de alguns tipos de serviços especializados na perspectiva inclusiva (como o Atendimento Educacional Especializado) e também de profissionais mediadores (como os intérpretes de Libras) dentre outros. Todavia, partimos do pressuposto de que as escolas estão mais avançadas nesse debate, pois, o número de estudantes com deficiência presentes na Educação Básica é uma realidade muito mais notória do que no Ensino Superior. Esse último foi historicamente, no Brasil, um espaço excludente, em que ainda não vemos uma representatividade mais semelhante à sociedade e seus diferentes sujeitos que a compõem.

Quando falamos em Ensino Superior (o enfoque no presente texto), duas questões merecem destaque caso se esteja tratando especificamente de cursos de Licenciatura. Primeiro, precisamos pensar em conhecimentos profissionais e acadêmicos para serem incluídos nos currículos dos cursos de formação inicial de professores e, quiçá, transformem-se em currículos em ação, não somente prescritos (SACRISTÁN, 2000). Segundo, que a presença de estudantes com deficiência nesses cursos acaba por contribuir, direta e indiretamente, com o movimento de tensão em torno de tornar as licenciaturas, ao mesmo tempo, mais inclusivas e com formações mais apropriadas para a atuação futura nas escolas também inclusivas. Trata-se de duas questões diferentes, porém, que se entrelaçam. E esse entrelaçamento precisa ser considerado.

Com esses pressupostos iniciais, lanço como objetivo principal no presente texto, com características de ensaio teórico, o de discutir alguns aspectos fundamentais para serem considerados pelos currículos de formação inicial de professores. Apesar de entender que esses aspectos são importantes independentemente do curso de licenciatura, tentarei aqui focar a Licenciatura em Matemática. Destaco que esses aspectos são oriundos de pesquisas que temos desenvolvido junto ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Surdez e Educação Matemática – GEPSEM – da Universidade Estadual do Paraná, bem como ao Grupo de

Estudos e Pesquisas sobre a Formação de Professores que ensinam Matemática – GEPEFOPEM – da Universidade Estadual de Londrina. Mais especificamente, algumas dessas reflexões advêm de uma pesquisa do tipo Análise Documental junto aos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura em Matemática das universidades públicas paranaenses, cujos resultados foram apresentados nesse mesmo evento, sob minha autoria, bem como das professoras Márcia Cristina de Costa Trindade Cyrino e Clélia Maria Ignatius Nogueira.

POR UMA FORMAÇÃO INCLUSIVA EM UMA ABORDAGEM TRANSVERSAL

Em pesquisa de pós-doutoramento ainda em andamento, verifiquei o fato de que a discussão da inclusão se dá de maneira fragmentada, isolada e em poucas disciplinas. Fragmentada, pois, 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. Isolada, pois, a temática fica a cargo de alguns poucos docentes e ou disciplinas da formação. 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. Sou favorável 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).

Por exemplo, não podemos deixar que a discussão acerca da inclusão seja feita

exclusivamente por professores de outros departamentos, como os de Pedagogia, de Educação, pois, sem o envolvimento dos próprios professores de Matemática, responsáveis por pensarem a política de formação inicial que se almeja localmente, inviabiliza-se a abordagem de práticas matemáticas inclusivas. Essas práticas dependem de matemática, de metodologias adequadas, mas, também, sempre considerando o sujeito que aprende. Quando não há docentes com formação no momento para promover tal debate no próprio departamento, uma alternativa viável e muito bem vinda seria o diálogo com outros docentes, de outros departamentos.

O debate envolvendo um número maior de formadores é urgente. Caso contrário, não serão possíveis questões como: a formação docente que discuta 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. Ou seja, entendemos que deva haver uma coerência em cursos de licenciatura, no sentido de que o ensino promovido nessa etapa deve se aproximar, em grande medida, com o ensino teorizado nos discursos formativos, aquele que se espera dos futuros professores. Temos que diminuir a prática universitária do “faça o que eu falo, mas não faça o que eu faço”, aproveitando um maior número de momentos com discussões transversais acerca de uma Educação Matemática Inclusiva. Penso que TODOS irão ganhar com um curso que se preocupe com o ensino e a aprendizagem para qualquer estudante, seja aqueles que estão na universidade, ou aqueles outros que serão atendidos por esses futuros professores.

Deixo aqui, como proposta, que um número maior de disciplinas possibilite o princípio da inclusão para TODOS. Assim, as disciplinas de conhecimentos matemáticos isolados podem trazer adequações pensando na diversificação metodológica e de representações matemáticas, as disciplinas pedagógicas também podem debater não somente as teorias acerca dos sujeitos da Educação Especial, ou das políticas educacionais, mas pensar em discussões envolvendo as especificidades do campo matemático, os estágios podem e devem considerar os ambientes de atendimento especializados como espaços a serem observados e estagiados etc. Para além disso, sou favorável a proposição de uma disciplina obrigatória de Educação Matemática Inclusiva, na qual se pense nos sujeitos com deficiência, na matemática para eles, e nas estratégias docentes.

PRÁTICAS FORMATIVAS CURRICULARIZADAS QUE CONTEMPLAM A INTERAÇÃO PEDAGÓGICA COM ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA

Reportando-me novamente à pesquisa em andamento acerca da análise dos currículos de Licenciatura em Matemática do Estado do Paraná, percebi que 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, ou seja, práticas pensadas para TODOS), a questão se complica quando também notamos que a inclusão educacional não é suficientemente discutida. A título de exemplo, os estágios curricularizados são propostos, na ampla maioria das vezes, 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.

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 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.

Como reflexão relacionada ao presente aspecto, deixamos os seguintes questionamentos: qual a viabilidade de que uma parte dos estágios ocorra em espaços especializados na perspectiva inclusiva, como as salas de atendimento educacional especializado? Por que não promover, nos estágios ou outros momentos formativos, diálogos com profissionais que atuam diretamente com estudantes com deficiência, como intérpretes de Libras, leitores, professores da Educação Especial? E, mais ainda, por que não incentivarmos, ou invés de evitar, parcerias com as instituições especializadas na formulação de convênios de estágio supervisionado, seja na condição de observador e/ou regente? Por fim, será que nossos futuros professores sairão melhores preparados atuando somente em salas “idealizadas” pelos nossos currículos, gestores das escolas e/ou orientadores de estágio?

O DIÁLOGO COMO FIO CONDUTOR PARA A FORMAÇÃO INICIAL

Um dos aspectos dos quais não podemos abrir mão se nosso objetivo for uma inclusão que realmente se preocupe com a qualidade de ensino e de aprendizagem de nossos estudantes, para além da (apenas) presença nos espaços educacionais, é a valorização do diálogo em diferentes aspectos, com variados objetivos. Afinal de contas, entendemos que incluir é um ato de considerar os outros de fato, ou seja, incluir já deveria se configurar como um convite a ouvir os sujeitos que antes, em outros momentos ou contextos, eram silenciados. Afinal de contas, é possível pensar em ensino e aprendizagem sem diálogo?

Quando pensamos no potencial do diálogo, estamos falando de maneira ampla, quer seja: como possibilidade de interação pedagógica entre os diferentes estudantes e entre estudantes e professores; como um fértil campo de investigações científicas educacionais (ouvir os sujeitos como fonte de informações para a pesquisa); como instrumento de avaliação e de melhor conhecimento dos sujeitos da inclusão; como ferramenta para a formação inicial docente, como aproximação entre os saberes das escolas especializadas e as demais, com vistas a melhor definir os objetivos dos estágios junto aos professores da Educação Básica etc. Vejamos alguns exemplos que fortalecem a importância do diálogo em diferentes aspectos.

Borges e Nogueira (2016) realizaram investigação com intérpretes de Libras e, dentre as discussões oriundas de entrevistas com 4 (quatro) desses sujeitos, alertaram para o fato de que os intérpretes, que vivem numa região de fronteira entre duas culturas (surda e ouvinte) e, por isso, poderiam ser consultados acerca de diversos aspectos, não são considerados em

questões pedagógicas, não havendo espaço dialógico entre eles e professores, ou mesmo os demais estudantes ouvintes. Borges (2013), em outra pesquisa, agora com surdos inclusos, também denunciou o fato de que não há interação dialógica tanto entre os intérpretes e professores, quanto entre estudantes ouvintes e surdos, bem como estudantes surdos e os próprios professores, o que compromete o ensino e a aprendizagem desses estudantes.

Silva, Silva e Silva (2014) analisaram as narrativas de surdos que passaram por uma escolarização inclusiva com vistas a investigar o que esses sujeitos pensavam acerca das estratégias pedagógicas utilizadas pelos docentes. Dentre aspectos positivos e negativos, expectativas frustradas ou não, as autoras destacaram a centralidade da Libras para a aprendizagem, a importância dos recursos imagéticos, bem como do papel de professores surdos em momentos de atendimentos especializados. Na mesma linha de ouvir os próprios sujeitos da inclusão, Borges e Pereira (2018) realizaram um estudo de caso com um deficiente visual, o qual também foi convidado a falar acerca do processo de escolarização inclusiva, trazendo diversos aspectos contributivos para se pensar tanto estratégias docentes quanto a formação inicial e continuada voltada para o atendimento desses sujeitos numa perspectiva inclusiva.

A falta de diálogo extrapola as relações “por trás da porta da sala de aula”, caracterizando também, por exemplo, as formações continuadas. Roldão (2009) destaca o que ela denomina de “princípio da segmentação e do trabalho individual dos docentes” (p.15). Em outras palavras, não há diálogo tanto entre as diferentes disciplinas, quanto entre professores. Ainda que existam instâncias colegiadas dentro dos estabelecimentos de ensino, a autora entende que essas são mal aproveitadas quanto aos objetivos pedagógico-curriculares, ficando restrita às questões administrativas, mais técnicas. Roldão conclui que, enquanto esses aspectos não forem discutidos e resolvidos, a escola continuará indiferente às diferenças.

Outro diálogo que também precisa ser fortalecido é o das instituições de formação inicial, com seus conhecimentos acadêmicos, com as da Educação Básica, com os conhecimentos profissionais. Nesse sentido, entendemos que, ambas, podem contribuir com diferentes aspectos com vistas à discussão do como se aproximar os discursos legais/midiáticos/cotidianos das práticas reais de sala de aula, tornando essas tão inclusivas quanto os discursos. Ademais, entendemos que se já nas universidades os futuros professores vivenciarem culturas que se apropriam do diálogo como ferramenta para se pensar estratégias de ensino, de pesquisa etc., possivelmente eles também terão maiores chances de levarem tal prática para o campo profissional.

Porém, antes de abirmo-nos ao diálogo, ao outro, temos que ter clareza da responsabilidade de que dialogar é um ato de exposição, mas, por outro lado, de autoconhecimento, o que exige uma posição de humildade e também de altruísmo. Para além disso, a profissão do professor depende das relações humanas para o seu sucesso, e se não houver diálogo, ousamos dizer que não há sucesso possível dentro dos objetivos dessa profissão. Enfim, nós, professores, precisamos pensar na riqueza do diálogo como potencial para a inclusão e abrir espaço para: ouvir nossos estudantes, especialmente aqueles que nunca foram minimamente considerados nos espaços educacionais, em busca de identificar possibilidades de melhorias na ação docente; compartilhar saberes com outros educadores, falando acerca de experiências bem ou mal sucedidas e, a partir daí, traçar formações colaborativas/cooperativas/compartilhadas; dialogar com as famílias; promover diálogos entre as instâncias produtoras de saberes acadêmicos (universidades) e profissionais (escolas) etc.

POR UMA FORMAÇÃO INICIAL COM ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS DIVERSIFICADAS

Dialogando um pouco mais com as ideias (mal) feitas acerca da Educação Inclusiva que foram trazidas à luz da discussão por Rodrigues (2006), uma das grandes angústias que circulam os discursos cotidianos, especialmente o discurso docente, gira em torno do fato de que, com a inclusão e a valorização dos “diferentes” convivendo no espaço escolar (ainda que esteja claro para nós que a diferença seja uma condição humana, e não uma característica), ficaria imposta uma tarefa humanamente impossível: pensar em estratégias docentes diferentes para cada um dos sujeitos. Rodrigues (2006), com quem concordamos, traz então uma alternativa viável diante do cenário em que nossas escolas estão instauradas: o da diversificação metodológica.

A primeira questão a ser levantada diz respeito ao fato de que não podemos pensar em uma escola inclusiva que não disponibilize recursos materiais pedagógicos. Afinal de contas, se quisermos que a escola inclusiva seja uma opção viável às escolas especiais, como nos lembra Rodrigues (2006), essas não devem tomar os recursos como secundários, esperando somente da ação docente uma tarefa quase impossível. Afinal de contas, recursos são fundamentais para todos os estudantes, com maiores ou menores graus de necessidade para determinadas disciplinas e/ou temáticas, com necessidades educativas especiais ou não. Dito isso, um primeiro pressuposto para potencializarmos a diversificação metodológica é a valorização dos recursos pedagógicos, ou mesmo espaços como os laboratórios de ensino (de Ciências, de Matemática, de Artes etc.). E, nada mais coerente que aproximarmos as práticas

desenvolvidas já na universidade com aquelas esperadas no campo profissional. Nesse sentido, entendemos que futuros professores já estão em formação quando da condição de licenciandos, de estudantes, ao serem colocados diante das estratégias dos formadores. Essas estratégias, em certa medida e em nível variável, influenciam diretamente na constituição da identidade profissional do futuro professor.

Por outro lado, se um dos objetivos da escola é a formação para a ocupação de outros espaços e o direito à cidadania plena, podemos traçar um paralelo com o fato de que estratégias diversificadas de pensamento é o que se espera também em outros ambientes: o de trabalho, das artes, familiares, enfim, dos mais variados tipos de relações. A valorização da diversificação metodológica passa, também, por outra valorização, quer seja, a da autonomia docente e discente, pois, acreditamos, que sujeitos autônomos deixam fluir suas necessidades individuais que, naturalmente, são diversas e mais adequadas às suas especificidades. Nesse sentido, valorizar as construções artísticas, matemáticas, linguísticas, físicas etc. de cada indivíduo também é uma possibilidade simultânea de valorização da diversificação de estratégias metodológicas e da autonomia docente e discente. Não estamos advogando, com isso, em favor de uma “anarquia” metodológica, mas primando justamente por um planejamento que prevê essa diversificação com antecedência, com considere-a.

Mendonça e Silva (2015) entendem que a diversificação das estratégias metodológicas precisa ser valorizada num movimento que se inicie nas formações docentes, as quais precisam se dar de maneira colaborativa e com a valorização não somente dos aspectos acadêmicos, mas também, e partindo deles, dos profissionais.

A reflexão que queremos deixar para os leitores é a seguinte: para cada um dos exemplos e pensamentos que aqui lançamos, até que ponto a promoção da diversificação metodológica não é benéfica no sentido também adotado por nós para a inclusão, ou seja, com vistas a atingir a TODOS os estudantes? Afinal de contas, cremos fielmente na diferença para além dos aspectos físicos externos, mas nas maneiras de se pensar, de se raciocinar, de se comunicar de cada ser humano. Nesse sentido, diversificar é condição *sine qua non* da valorização da diversidade. Além disso, pregamos a coerência entre práticas de formação inicial na universidade e as atuações profissionais na escola, ainda que saibamos das dificuldades de tal aproximação devido à complexidade da profissão docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente texto, trouxe algumas reflexões ao apresentar quatro aspectos os quais considero importantes a serem levados em consideração pelos formadores, seja nas reformulações dos currículos dos cursos de licenciatura, bem como nas aulas, para qualquer contexto, mas, principalmente aqui, ao falarmos de inclusão. Porém, entendo que, sem um deles, nenhum desses aspectos será possível: o diálogo. Justifico tal afirmação por entender que, com o diálogo, possibilita-se aos poucos a criação de um ambiente formativo com características próprias, adequadas ao contexto local, às condições de cada corpo docente etc. Sem o diálogo, continuaremos, no máximo a depender de atitudes isoladas de poucos professores que, ao fechar suas portas, realizam práticas formativas com potencial inclusivo, as quais não se reverberam ao “abrir das portas”. Entendo que a inclusão já vem tensionando os cursos de formação, inicial ou continuada. Todavia, uma transformação maior virá com princípios de coletividade, colaboração e cooperação entre docentes, instituições etc.

AGRADECIMENTOS: Meus sinceros agradecimentos às professoras Márcia Cristina de Costa Trindade Cyrino, líder do GEPEFOPEM e minha supervisora de pós-doutoramento, e Clélia Maria Ignatius Nogueira, líder, junto comigo, do GEPSEM e parceira em outras pesquisas que originaram essas reflexões. Agradeço também à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES pelo financiamento na pesquisa de pós-doutoramento.

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. **A educação inclusiva para surdos: uma análise do saber matemático intermediado pelo intérprete de Libras**. 2013. 260f. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência e a Matemática). Universidade Estadual de Maringá/UEM, Maringá. 2013.

BORGES, F.A.; NOGUEIRA, C.M.I. O ensino e a aprendizagem de Matemática para surdos inclusos: o que dizem intérpretes de Libras? **Educação Matemática em Revista-RS**, n.17, v.2, pp.121-134, 2016.

BORGES, F.A.; PEREIRA, T. As aulas de Matemática na escolarização inclusiva de um sujeito cego: o caso Lucas. **Revista Cocar**, Belém, v.12, n.24, pp.193-221, Jul./Dez. 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.

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

MENDONÇA, F.L.R.; SILVA, D.N.H. A formação docente no contexto da inclusão: para uma nova metodologia. **Cadernos de Pesquisa**, v.4, n.157, p.508-526, 2015.

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.

SILVA, C.M.; SILVA, D.N.H.; SILVA, R.C. Inclusão e processos de escolarização: narrativas de surdos sobre estratégias pedagógicas docentes. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v.19, n.2, pp.261-271, abr./jun. 2014.

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.