

AS TEMÁTICAS EDUCAÇÃO INCLUSIVA E CORRELATAS NOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA DE INSTITUIÇÕES DA REGIÃO NORTE DO BRASIL

Marcia Rosa ULIANA¹

Marcio Costa ARAÚJO FILHO²

Resumo: Este estudo discute sobre a presença das temáticas Educação Inclusiva e correlatas em Projetos Pedagógicos de curso de Licenciatura em Matemática da modalidade presencial, oferecidos por instituições da Região Norte do Brasil. O estudo realizado é do tipo documental e teve como objeto de investigação 25 Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC's) de Licenciatura em Matemática da modalidade presencial da região mencionada, dos quais analisamos e tecemos considerações a respeito das temáticas Educação Inclusiva e correlatas na matriz curricular e nas ementas das disciplinas dos referidos cursos. Os resultados mostram que as temáticas Educação Inclusiva e correlatas estão totalmente ausentes em dois dos projetos analisados, em seis projetos localizamos apenas a disciplina de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e 17 cursos oferecem pelo menos duas disciplinas nas temáticas investigadas, contudo consumindo um percentual baixo das suas matrizes curriculares. Os cursos que apresentam o maior percentual de carga horária de disciplinas nas temáticas analisadas são os dois oferecidos pela Universidade Federal do Acre (UFAC), 6,2 % da carga horária dos cursos. Constatou-se também que as pessoas com deficiência compõem o grupo estigmatizado mais recorrente nas discussões previstas nas ementas das disciplinas inventariadas. Verificou-se, ainda, que apenas um dos cursos analisados teve o seu projeto pedagógico construído em conformidade com a Resolução 02 de 2015, em vigor, e que estabelece as atuais diretrizes para os cursos de formação de professores. Os demais terão de passar por reformulação curricular, principalmente no que se refere à inserção de disciplinas nas temáticas em estudo.

Palavras-Chave: Educação Inclusiva. Licenciatura em Matemática. Região Norte. Formação Inicial.

¹ Doutora em Educação em Ciência e Matemática. Professora da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR), *Campus* de Ji-Paraná- RO - Departamento de Matemática e Estatística (DME). *E-mail:* marcia.rosa@unir.br

² Mestre em Matemática. Professor da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR), *Campus* de Ji-Paraná- RO - Departamento de Matemática e Estatística (DME). *E-mail:* marcio.araujo@unir.br

THE THEMATIC INCLUSIVE EDUCATION AND CORRELATES IN THE PEDAGOGICAL PROJECTS OF THE LICENSEE COURSES IN MATHEMATICS OF INSTITUTIONS OF THE NORTHERN REGION OF BRAZIL

Abstract: This study discusses the presence of the themes of Inclusive Education and correlates in Pedagogical Projects of a degree in Mathematics of the on-site modality, offered by institutions of the Northern Region of Brazil. The study carried out is of the documentary type and had as object of investigation 25 Pedagogical Projects of Courses (PPC's) of Licenciatura in Mathematics of the face-to-face modality of the mentioned region, of which we analyze and weave considerations on the themes of Inclusive Education and correlates in the curricular matrix and in the subjects of the mentioned courses. The results show that Inclusive Education and related topics are totally absent in two of the projects analyzed, in six projects we localized only the Brazilian Language of Signals (LIBRAS) course and 17 courses offer at least two subjects in the researched subjects, yet consuming a percentage their curricular matrices. The courses that present the highest percentage of hours of subjects in the subjects analyzed are the two offered by the Federal University of Acre (UFAC), 6.2% of the course hours. It was also found that people with disabilities make up the most recurrent stigmatized group in the discussions foreseen in the menus of the inventoried disciplines. It was also verified that only one of the analyzed courses had its pedagogical project constructed in accordance with Resolution 02 of 2015, in force, and that establishes the current guidelines for the courses of teacher training. The others will have to undergo curricular reformulation, especially in what concerns the insertion of disciplines in the subjects under study.

Keywords: Inclusive education. Degree in Mathematics. North region. Initial formation.

1 Introdução

O movimento iniciado nas últimas décadas do século XX de incluir na rede de ensino crianças e jovens com deficiência e transtorno de desenvolvimento, até então, não atendidos pela educação básica, fez surgir novos desafios a escola e a sociedade, além de colaborar para aumentar a complexidade do trabalho docente. Como diz Imbernón (2009, p. 90) “Ensinar sempre foi difícil, mas nos dias de hoje passou a ser ainda mais difícil”. Principalmente pelo fato do professor ter em suas salas de aula a diversidade humana e ter que atender cada estudante em suas particularidades, trabalhando com a coletividade.

Esse movimento ficou conhecido como Educação Inclusiva e teve início, segundo a literatura, nos Estados Unidos durante a década de 1980, mediado por vários episódios que revelam a insatisfação por parte de educadores daquele país com o modelo educacional elitista e segregador (MENDES, 2006; MITTLER, 2003; VALLE, CONNOR, 2014). Esse novo paradigma educacional ganhou dimensão global na década de 1990, principalmente com a realização, em Jomtien – Tailândia, nos dias 5 a 9 de março de 1990, da “Conferência Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem” e com o evento que aconteceu em Salamanca, Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994, que culminou no documento intitulado “Declaração de Salamanca”.

No Brasil, a inclusão de grupos de pessoas com deficiência e transtorno de aprendizagem na rede de ensino ganha uma dinâmica própria com a promulgação da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996. Além dessa lei assegurar o direito de todas as pessoas à educação, versa sobre o atendimento de necessidades específicas dessa nova clientela de estudantes no processo educacional e assegura professores com formação adequada para atuar nesse contexto.

Como são os cursos de licenciatura os encarregados pela formação inicial de professores para o exercício da docência na educação básica, e a Região Norte do Brasil, por questões históricas, sociais e culturais, tem uma população constituída por diversos grupos sociais estigmatizados: diversas comunidades indígenas, pessoas com deficiência, remanescentes de quilombos, ribeirinhos, dentre outros. Surgiu o interesse de realizar a presente investigação, que teve como objetivo pesquisar a presença das temáticas Educação Inclusiva e correlatas em Projetos Pedagógicos de Cursos de Licenciatura em Matemática da modalidade presencial, oferecidos por instituições da referida Região.

Consideramos nesta pesquisa como grupos estigmatizados os grupos de pessoas que apresentam condição social, política e econômica inferior ao padrão estabelecido pela sociedade (GOFFMAM, 1975). Bem como, temáticas correlatas a Educação Inclusiva as que abordam sobre os seguintes grupos sociais: indígenas, pessoas com deficiência, pessoas com transtorno de desenvolvimento, étnico-racial, quilombolas, jovens em situação socioeducativa.

Cabe anunciar que essa investigação faz parte da pesquisa intitulada “As temáticas Educação Inclusiva, Educação de Jovens e Adultos e correlatas nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura em Matemática das instituições da Região Norte do Brasil”, vinculada ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), Ciclo 2016/2017.

2 Os Cursos de Formação Inicial de Professores e a Educação Inclusiva

Os cursos de formação inicial de professores, como o caso da Licenciatura em Matemática, tem por finalidade a formação inicial mínima para professores que irão exercer a docência nas escolas de Educação Básica, conforme reza a LDB, Lei nº 9.394/1996.

Desde o surgimento dos primeiros cursos dessa natureza no Brasil, no caso os que visavam inicialmente à formação de professores secundários na década de 1930 do século XX (FERREIRA, 2012), os mesmos já passaram por inúmeras reestruturações em diversos aspectos e ainda hoje são objeto de muitas discussões, estudos e críticas. Essas discussões, na atualidade, estão relacionadas, principalmente, mudanças ocorridas na sociedade que repercutem no trabalho docente. Conforme, palavras de Mizukami et al. (2010, p. 11),

A demanda das classes populares pela instituição escolar muda o sentido outrora atribuído à educação para a vida. São outras as vidas que agora ocorrem à escola - além daquelas oriundas das classes média e alta, clientela por excelência dos períodos anteriores - e que, portanto, exigem um novo projeto de escola que atenda a essas vidas diferentes e que tenha como norte a superação das desigualdades sociais.

Cabe destacar, também, que já se tem um certo consenso entre os pesquisadores, da área de formação de professores, que não é possível, num curso de longa duração no início da carreira, formar um professor para atuar com excelência durante toda a sua vida profissional. Isso se deve principalmente à complexidade envolta na atuação docente e pelas mudanças sociais e políticas que influenciam e exigem o desenvolvimento de novas competências pela escola. Conforme Mizukami et al. (2010, p. 12), “Aprender a ser professor, nesse contexto, não é portanto, tarefa que se conclua após estudos de um aparato de conteúdos e técnicas de transmissão deles”.

Porém, o curso de formação inicial de professores precisa oportunizar, ao menos, aos futuros docentes a constituição de uma base de conhecimento para o ensino, essa suficiente para iniciar a atuação docente no cenário atual e com condição de ser ampliada ao longo da vida profissional. Como diz Perrenoud (2000, p.14) o “ofício não é imutável. Suas transformações passam principalmente pela emergência de novas competências”.

No que se refere em específico à Licenciatura em Matemática não é diferente. Conforme Manrique (2009, p. 520), “Os cursos de formação inicial de professores, de uma maneira geral, têm sido alvo de diversas críticas, e as Licenciaturas em Matemática não estão imunes a elas”.

No caso dos Cursos de Licenciatura em Matemática, temos um outro fator complicador, além dos pertinente aos demais cursos de formação inicial de professores, qual seja, “a rígida dualidade axial disciplinas de conteúdo de

ciências exatas/disciplinas para a formação do professor” (BERTONI, 2012, p. 232). Essa separação durante o processo formativo se torna problemática à atuação profissional do futuro professor. Conforme aborda estudo de Manrique (2009, p. 424),

[...] um dos principais problemas da formação inicial está relacionado à formação pedagógica do professor, ou seja, a desarticulação entre os conhecimentos específicos e os pedagógicos, que são trabalhados de forma descontextualizada, sem significado para os futuros professores, não conseguindo, assim, conquistar os alunos para sua importância em suas futuras atividades docentes.

Percebe-se, tanto no texto de Bertoni (2012) como no de Manrique (2009), que o desafio para a melhoria no processo formativo inicial de professor de Matemática, principalmente, está em conseguir um currículo que equilibre e entrelace disciplinas da área específica e pedagógica. Além disso, é preciso considerar a diversidade humana, presente na educação básica, como público-alvo para o exercício da docência.

Cabe ressaltar que os cursos de formação de professores, bem como seus currículos, são regulamentados por Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) próprias, sendo a principal em vigor a Resolução 02, de 01 de julho de 2015. Essa passou a ter validade no ato de sua publicação e consta nessa resolução que os cursos que já estavam em funcionamento tinham o prazo de dois anos para se adequarem. Contudo a Resolução N° 1, de 9 de Agosto de 2017 alterou o prazo três anos.

A Resolução 02 de 2015 não é a primeira a estabelecer normas e diretrizes para os cursos de formação de professores no Brasil. Já tiveram outras, como a CNE³/CP⁴ n° 01 e CNE/CP n° 02, de fevereiro de 2002. Essas resoluções, conforme destaca Bertoni (2012, p. 232), proporcionaram “efeito impactante e invasivo nos currículos das licenciaturas, quebrando uma rigidez que já durava décadas, e fazendo uma espécie de reserva de carga horária de 800 horas, metade delas bem explícita na questão de estágio curricular supervisionado”. No entanto, há pesquisadores que discordam da eficácia das DCN's na promoção de mudanças nos cursos de licenciatura. Como afirma Gatti (2014, p. 44),

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para as diferentes licenciaturas não têm sido suficientes para criar uma nova ordenação curricular para o conjunto dos cursos, seja nas instituições públicas, seja nas privadas. Muitas das disposições dessas diretrizes não são observadas nos currículos.

³ Conselho Nacional de Educação

⁴ Conselho Pleno

Contudo, não se pode negar que a Resolução 02 de 2015 busca proporcionar melhoria no processo formativo de professores, visto que foi elaborada considerando o atual cenário social e político brasileiro. Inova se comparada às anteriores por apontar novos elementos que devem compor o currículo dos cursos de formação inicial de professores. Como expresso no Art. 3º desse documento, parágrafo sexto, fica estabelecido que:

§ O projeto de formação deve ser elaborado e desenvolvido por meio da articulação entre a instituição de educação superior e o sistema de educação básica, envolvendo a consolidação de fóruns estaduais e distrital permanentes de apoio à formação docente, em regime de colaboração, e deve contemplar:

- I - sólida formação teórica e interdisciplinar dos profissionais;
- II - a inserção dos estudantes de licenciatura nas instituições de educação básica da rede pública de ensino, espaço privilegiado da práxis docente;
- III - o contexto educacional da região onde será desenvolvido;
- IV - as atividades de socialização e a avaliação de seus impactos nesses contextos;
- V - a ampliação e o aperfeiçoamento do uso da Língua Portuguesa e da capacidade comunicativa, oral e escrita, como elementos fundamentais da formação dos professores, e da aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (Libras);
- VI - as questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade (BRASIL, 2015, p. 5).

Observa-se que a atual Resolução estabelece que os projetos de cursos de formação inicial de professores precisam se ocupar de aspectos de natureza social, político, humanístico, filosófico e histórico dentre outros não presente, explicitamente, nas diretrizes de formação docente anteriores. Isso, se congregado nos currículos dos cursos de formação de professores, contribui para uma formação docente mais próxima das demandas do atual cenário educacional, no qual se faz presente, nas escolas de educação básica, a diversidade humana. O que resulta na necessidade do professorado conhecer as particularidades desse alunado e do seu meio social, bem como de inovar pedagogicamente, a fim de atender todos no processo de ensino-aprendizagem, propósito da Educação Inclusiva. Visto que “A Educação Inclusiva pode ser definida como a prática da inclusão de todos, independente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou cultural em escolas e salas de aula provedoras, onde as necessidades desses estudantes sejam satisfeitas” (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 21).

Cabe mencionar que também foram introduzidos na Resolução 02 de 2015 aspectos de leis como do Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005 que torna obrigatório nos currículos dos cursos de formação de professores uma disciplina de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), e da Lei n.º 11.645

de 10 de março de 2008, que inclui no currículo da educação básica a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

No entanto, inserir essas discussões nos currículos dos cursos de formação de professores em disciplinas isoladas não garante que os professores, ao terminarem o curso, estejam preparados para a promoção da educação da diversidade de alunos que se fazem presentes nas salas de aula neste início de século XXI. Sobre isso, Imbernón (2000, p. 83) adverte que:

Uma possível armadilha para a diversidade é que seja introduzida apenas pela transmissão dos conteúdos nas aulas das instituições educativas como um simples reforço informativo, integrado na metodologia didática, mas como um saber oco, não-integrado nem aplicado. É preciso ir muito mais longe; é necessário introduzir a diversidade nas estruturas da organização e revisar a fundo a organização interna das instituições educativas. Nestas, a diversidade não pode ser entendida como uma simples ação que facilita a aprendizagem dos estudantes com ritmos diferentes de maturidade; não é unicamente a apresentação de estratégias didáticas alternativas para estimular os estudantes desmotivados; não é apenas a incorporação das ferramentas educativas adequadas para cada realidade acadêmica individual; a atenção à diversidades plurais, como uma ideologia, como uma forma de ver a realidade social defendendo ideais democráticos e de justiça social.

Concordamos com Imbernón (2000) que a diversidade humana não deve ser tema de disciplinas isoladas e sim onipresente em todo o curso de formação inicial de professores. Nesse sentido, acreditamos que a inserção de temáticas correlacionadas à diversidade humana nos currículos dos cursos de formação de professores não é a solução para a falta de preparação dos professores, tendo em vista a promoção da inclusão de todos os alunos no ambiente escolar e no processo de aprendizagem, mas sim um passo inicial necessário para tal.

3 Aspectos Metodológicos

O presente estudo consiste num estudo documental desenvolvido na abordagem qualitativa, cujo objeto principal de investigação foram 25 Projetos Pedagógicos de Cursos de Licenciatura em Matemática da modalidade presencial da Região Norte do Brasil. Conforme Godoy (1995, p. 02), a pesquisa documental “representa uma forma que pode se revestir de um caráter inovador, trazendo contribuições importantes no estudo de alguns temas. Além disso, os documentos normalmente são considerados importantes fontes de dados para outros tipos de estudos qualitativos”.

Tendo em vista o objetivo de investigar em específicos os Cursos de Licenciatura em Matemática da Região Norte do Brasil, e não tendo de antemão informações de quantas e quais as instituições que oferecem o referido na região citada, recorreremos a banco de dados do Microdados do

Censo da Educação Superior de 2015 e a Sinopse da Educação Superior de 2015 para mapear quantos e em quais instituições são oferecidos tal curso.

Diante da informação que eram 34 os cursos de Licenciatura em Matemática nas especificações apresentada na Região Norte, durante os meses de dezembro de 2016 a final de fevereiro de 2017 procedemos as buscas nos *sites* das instituições dos Projetos Pedagógicos. Como nem todas as instituições pesquisadas disponibilizam em seus *sites* o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática que oferecem, estabelecemos contatos com a coordenação dos referidos cursos, via *e-mails* institucionais disponíveis nos *sites*, apresentado a pesquisa em pauta e requerendo o Projeto Pedagógico do seu curso (PPC) de Licenciatura em Matemática. Mesmo assim, conseguimos inventariar apenas 25 dos 34 Projetos Pedagógicos de Curso de Licenciatura em Matemática presencial da Região Norte que era nosso objeto de pesquisa.

Procedemos inicialmente com uma análise geral das matrizes curriculares dos projetos buscando identificar disciplinas que abordassem sobre Educação Inclusiva ou temas correlatos. Depois analisamos também as ementas das demais disciplinas dos currículos dos cursos, a fim de analisar se em algumas delas havia referência a esses grupos de pessoas.

4 Apresentação e Análise de Dados

Havia, no Brasil, em 2015, conforme dados da Sinopse do Censo da Educação Superior de 2015, 738 cursos de graduação em Matemática, sendo de licenciatura e bacharelado, nas modalidades presencial e a distância. Deste total, 648 são cursos de formação de professores de Matemática, dos quais 68 são cursos oferecidos por instituições no contexto da Região Norte do Brasil. Contudo, somente 34 dos 68 são Cursos de Licenciatura em Matemática na Modalidade presencial, o que constitui nosso objeto de estudo.

Contudo, foi possível obter o Projeto Pedagógico somente de 25 dos 34 cursos no contexto da Região Norte. Com isso, a análise foi realizada tendo como banco de dados os 25 Projetos Pedagógicos de cursos de Licenciatura em Matemática, na modalidade presencial. No Quadro 1, apresentamos separado, por estado, os nomes das 25 instituições que oferecem tal curso e que tivemos acesso ao PPC, indicando, ainda a respectiva cidade de oferta.

Quadro 1 - Instituições que oferecem o Curso de Licenciatura em Matemática, na Modalidade Presencial, na Região Norte do Brasil

| Estado | Instituições que oferecem o Curso de Licenciatura em Matemática na Modalidade Presencial na Região Norte do Brasil, conforme acesso aos PPC's |
|-----------------------|---|
| ACRE (AC) | Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre - IFAC - Cruzeiro do Sul |
| | Universidade Federal do Acre - UFAC –Proema |
| | Universidade Federal do Acre - UFAC - Rio Branco |
| AMAPÁ (AP) | Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá - IFAP – Macapá |
| AMAZONAS (AM) | Nenhum |
| PARÁ (PA) | Faculdades Integradas Ipiranga – FAINTIPI – Belém |
| | Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará - UNIFESSPA – Belém |
| | Universidade do Estado do Pará – UEPA |
| | Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA – Satarém |
| | Universidade Federal do Pará - UFPA – Breves |
| | Universidade Federal do Pará - UFPA – Marabá |
| | Universidade Federal do Pará - UFPA – Salinópolis |
| | Universidade Federal do Pará - UFPA – Abaetetuba |
| RONDÔNIA (RO) | Universidade Federal do Pará - UFPA – Belém |
| | Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia - IFRO – Vilhena |
| | Faculdades Biomédicas de Cacoal - FACIMED – Cacoal |
| | Fundação Universidade Federal de Rondônia - UNIR - Ji-Paraná |
| | Fundação Universidade Federal de Rondônia - UNIR - Porto velho |
| RORAIMA (RR) | Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia - IFRO – Cacoal |
| | Universidade Federal de Roraima - UFRR - Boa Vista |
| | Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima - IFRR - Boa Vista |
| TOCANTINS (TO) | Universidade Estadual de Roraima - UERR - Boa Vista |
| | Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Tocantins - IFTO - Paraíso de Tocantins |
| | Fundação Universidade Federal de Tocantins - UFT – Araguaína |
| | Fundação Universidade Federal de Tocantins - UFT – Arraias |
| TOCANTINS (TO) | Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Tocantins - IFTO – Palmas |

Fonte: Dados da Pesquisa.

Cabe elucidar que, em relação aos nove cursos que não tivemos acesso aos PPC's, um é de instituição do estado do Amapá, quatro do estado do Pará e quatro do estado do Amazonas.

Somente dois dos 25 cursos inventariados são oferecidos por instituições particulares, o da Faculdades Integradas Ipiranga – FAINTIPI e o das Faculdades Biomédicas de Cacoal – FACIMED. Os demais, 92 %, são oferecidos por instituições públicas. Percentual esse de curso em instituições pública superior ao 77,8 % apurado por Gatti e Barreto (2009) ao analisar os cursos de Licenciatura em Matemática do Brasil.

No Quadro 2, apresentamos o ano da última reformulação dos PPC's, a carga horária dos cursos, a presença da disciplina de LIBRAS e de outras nas temáticas Educação Inclusiva e correlatas com suas respectivas cargas horárias.

Quadro 2 - Relação das disciplinas nas temáticas Educação Inclusiva e correlatas identificadas nos PPC's analisados

| Estado | Instituição | Ano do PPC | Carga Horária do curso | Disciplina de Libras com a carga horária | Disciplina sobre Educação Inclusiva e temas correlatos | Soma das cargas horárias e percentual ⁵ |
|-------------------|------------------------|------------|------------------------|--|---|--|
| AC | IFAC - Cruzeiro do Sul | 2013 | 2940 | LIBRAS - 60h | Educação inclusiva - 45 h | 105h 3,62% |
| | UFAC - Proema | 2013 | 2900 | LIBRAS - 60h | Fundamentos da Educação Especial - 60h | 180h 6,2% |
| | | | | | Culturas e Histórias Africanas dos Afro descendentes e Indígenas no Brasil - 60 h | |
| UFAC - Rio Branco | 2014 | 2900 | LIBRAS - 60h | Fundamentos da Educação Especial - 60h Culturas e Histórias Africanas dos Afro descendentes e Indígenas no Brasil - 60h | 180h 6,2% | |
| AP | IFAP - Macapá | 2016 | 3277 | LIBRAS Básica - 40h | Educação Especial na Perspectiva da Inclusão - 40 h Braille - 40 h | 120h 3.66% |

⁵ Somou-se a carga horária da disciplina de Libras e das outras disciplinas sobre Educação Inclusiva e temas correlatos, calculando-se, em seguida, o percentual que as mesmas ocupavam da carga horária total do curso.

| | | | | | | |
|-------------|-----------------------------|------------|-------|--|--|---------------|
| (PA) | FAINTIPI – Belém | 2010 | 3200 | Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS - 60h | — | 60h 1,87% |
| | UNIFESSPA – Belém | 2014 | 3196 | Libras - 51 h | Tópicos de Educação Especial - 51h Prática Pedagógica em Matemática IV -51h | 153h 4,78% |
| | UEPA - Belém | 2012 | 3560 | Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS - 80h | Educação Matemática e Inclusão - 80h | 160h 4,49% |
| | UFOPA – Satarém | 2014 | 3328 | Libras - 51h | — | 51h 1,53% |
| | UFPA – Breves | 2010 | 3060 | Língua Brasileira de Sinais - 68 h | — | 68h 2,22% |
| | UFPA – Marabá | 2010 | 3532 | Libras - 51 h | Tópicos de Educação Especial- 51 h | 102h 2,88% |
| | UFPA - Salinópolis | Não consta | 3410 | Libras - 60h | — | 60h 1,75% |
| | UFPA – Abaetetuba | 2008 | 2.910 | Libras - 60 h | Fundamentos da Educação Especial-60 h | 120h 4,12% |
| | UFPA – Belém | 2011 | 3048 | Linguagem Brasileira de Sinais - 34h | Estágio supervisionado II - 102 h Fundamentos da Educação Inclusiva- 34h | 170h 5,57% |
| RO | IFRO - Vilhena | 2012 | 3.334 | Libras - 50h | Educação Inclusiva - 66h | 116h 3,47% |
| | IFRO - Cacoal | 2014 | 3.334 | Libras - 50h | Educação Inclusiva - 66h | 116h 3,47% |
| | UNIR - Ji-Paraná | 2006 | 3200 | Não consta | — | 0h 0% |
| | UNIR - Porto velho | 2006 | 3580 | Não consta | — | 0h 0% |
| | FACIMED – Cacoal | 2006 | 2840 | Libras - 80h | História Afro-brasileira - 60h | 140h 4,92% |
| RR | UFRR - Boa Vista | 2011 | 3210 | Libras - 60h | — | 60h 1,86% |
| | IFRR - Boa Vista | 2015 | 3170 | LIBRAS Básica - 40h | Educação Especial na Perspectiva da Inclusão - 40 h | 80h 2,52% |
| | UERR - Boa Vista | 2010 | 3088 | LIBRAS - 36h | — | 36h 1,16% |
| TO | IFTO - Paraíso de Tocantins | 2016 | 3320 | Fundamentos da Libras- 60h | Educação Inclusiva-40 h | 100h 3,01% |

| | | | | | |
|--------------------|------|------|--------------|--|---------------|
| IFTO – Palmas | 2015 | 3320 | Libras - 60h | Educação Inclusiva - 40 h Estrutura e Funcionamento da Educação Básica - 60h | 160h 4,81% |
| UFT – Arraias | 2010 | 2865 | Libras - 60h | Educação Especial - 60 h | 120h 4,18% |
| UFT – Araguaína | 2012 | 2955 | Libras - 60h | Oferece quatros disciplinas nas temáticas investigadas como optativas. ⁶ | 60h 2,03% |

Fonte: Dados da Pesquisa.

Cabe destacar que somente um dos 25 projetos, no caso o do IFAP - Macapá - AP, foi elaborado após a vigência da Resolução 02 de 2015. Os demais foram construídos considerando, principalmente o que versam as resoluções CNE/CP nº 01 e CNE/CP nº 02, de Fevereiro de 2002, de acordo com o exposto na redação dos projetos.

Conforme pode ser contemplado no Quadro 2, 12 dos 25 projetos de cursos estão organizados com uma carga horária inferior a 3200 horas, quantidade mínima exigida pela Resolução 02 de 2015. O que nos permite inferir que, em breve esses projetos serão reformulados para atender a legislação em vigor. Cabe pontuar que existem projetos elaborados há poucos anos, e outros, como os dois Cursos de Licenciatura em Matemática oferecidos pela UNIR e o oferecido pela FACIMED – Cacoal, formulados há mais de uma década.

Observamos que a disciplina de LIBRAS, que é obrigatória nos currículos dos cursos de formação de professores desde a publicação do Decreto n.º 5.626, em 22 de dezembro de 2005, se faz presente em 23 dos 25 cursos analisados. Somente os dois cursos da Fundação Universidade Federal de Rondônia não contemplam tal disciplina. Isso se deve ao fato dos referidos projetos terem sido redigidos antes da vigência de tal Decreto de Lei. A carga horária da disciplina de LIBRAS ofertada nos cursos analisados varia de 34 a 80 horas. Ressaltamos que, quanto à quantidade de carga horária mínima da referida disciplina não é feita alusão no Decreto n.º 5.626 de 2005 (BRASIL, 2005).

Ainda no Quadro 2, podemos observar que 17 dos 25 cursos analisados oferecem, além da disciplina de LIBRAS, pelo menos uma outra que aborda sobre Educação Inclusiva e/ou grupos estigmatizados. No entanto, as disciplinas nas temáticas mencionadas consomem um percentual baixo da carga horária dos cursos. No caso, os dois cursos da UFAC- AC são os que apresentaram o maior percentual, 6,2% do curso em disciplinas nas temáticas Educação Inclusiva e correlatas.

⁶ Fundamentos da Educação Inclusiva: Deficiência Auditiva e Visual; Fundamentos da Educação Especial; Educação Indígena; Cultura Brasileira e as Questões Étnicas Raciais.

Merece explicitar que, apesar de nove dos 25 PPC's analisados terem, em suas matrizes curriculares, disciplinas intituladas com expressão Educação Inclusiva e/ou inclusão em seis dos nove PPC's, a ementa faz menção somente à inclusão das pessoas com deficiência, conceito equivocado/limitado do que é de fato Educação Inclusiva. Visto que, de acordo com documentos como a Declaração de Salamanca, a LDB, Lei 9.394/96 e pesquisadores como Stainback e Stainback (1999), Mittler (2003), entre outros, a Educação Inclusiva é a educação de todos os estudantes nas escolas de ensino regular, independente de diferenças de naturezas diversas. Neste caso, inclui as pessoas com deficiência, mas não se restringe a elas.

Somente na ementa da disciplina intitulada de Educação Inclusiva oferecida pelos dois cursos do IFRO – RO e pelo curso oferecido pelo IFTO - TO, *Campus* de Paraíso de Tocantins, aparecem outros grupos de pessoas estigmatizadas, além dos sujeitos com deficiência. Respectivamente, conforme pode ser contemplado nas suas ementas “Modalidades alternativas e abordagens educacionais na escola regular para os diferentes sujeitos: povos da floresta, negros, pessoas em vulnerabilidade social” (IFRO-VILHENA, 2012, p.78), (IFRO-CACOAL, 2014, p. 78) e “Conhecimento da vivência comunicativa e aspectos socioeducacionais do indivíduo surdo. Educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena. Ações afirmativas e diversidade de gênero” (IFTOPARAÍSO DE TOCANTINS, 2016, p. 141).

Apesar de estarmos analisando cursos de Licenciatura em Matemática da Região Norte do Brasil, porção do território brasileiro com maior índice de comunidades indígenas, esse grupo de pessoas só é objeto particular de estudo na disciplina intitulada “Culturas e Histórias Africanas dos Afro-descendentes e Indígenas no Brasil” oferecida pelos dois dos cursos da UFAC. Já o tema Afro-descendente aparece no nome de disciplina em três dos projetos analisados, no caso os dois da UFAC na disciplina - Culturas e Histórias Africanas dos Afro-descendentes e Indígenas no Brasil - e na disciplina intitulada de História Afro-brasileira oferecida pela instituição FACIMED de Cacoal-RO.

Dentre as disciplinas identificadas nas temáticas em estudo, gostaríamos de destacar a disciplina de 102 horas intitulada de Estágio supervisionado II, oferecida pela Universidade Federal do Pará, *campus* Belém, por esta prever a articulação entre teoria e prática no que se refere ao ensino da Matemática para pessoas com necessidades especiais. A referida disciplina tem como ementa “Aprendizagem matemática para pessoas com necessidades especiais. Inclusão de pessoas com necessidades especiais na rede regular de ensino. Visita às instituições que trabalham as necessidades especiais” (UFPA - BELÉM, 2011, p. 91). Em tese, isso possibilita, conforme defendem pesquisadores como Imbernón (2000), Stainback e Stainback (1999) e Manrique (2009), uma formação mais consistente e próxima das demandas do cenário educacional contemporâneo.

Cabe destacar que, ao analisarmos os 25 PPC's, nos detivemos a alguns aspectos gerais e buscamos verificar se havia ou não disciplinas nas matrizes curriculares que abordassem sobre Educação Inclusiva ou temas correlatos. Todavia, não nos detivemos em analisar a essência de concepção de Educação Inclusiva expressa, isso será objeto de outras investigações que propomos realizar num futuro breve.

5 Considerações Finais

Constatamos, com a investigação realizada nos 25 PPC's de Licenciatura em Matemática da Região Norte do Brasil, que as temáticas Educação Inclusiva e temas correlacionados estão ausentes ou ocupando um espaço muito limitado nos currículos dos cursos. Em dois dos cursos analisados, não consta nem a disciplina de LIBRAS - obrigatória desde 2005 ; em seis, somente a disciplina de LIBRAS e, por fim, 17 cursos oferecem pelo menos duas disciplinas nas temáticas investigadas. No entanto, cabe destacar que 6,2 % é o maior percentual de carga horária de disciplina nas temáticas em questão. Esse percentual se computa nos dois cursos de Licenciatura em Matemática oferecidos pela Universidade Federal do Acre (UFAC).

Dentre os grupos estigmatizados, o de pessoas com deficiência é objeto de estudo da grande maioria das disciplinas inventariadas. Os indígenas e afro-descendentes, que também são grupos estigmatizados, aparecem como objeto de estudo em apenas três PPC's.

Cabe destacar que somente um dos cursos analisados teve o seu projeto pedagógico construído em conformidade com a Resolução 02 de 2015, em vigor, que estabelece as diretrizes para os cursos de formação de professores. Como os demais terão de passar por reformulação, principalmente no que se refere à inserção de disciplinas nas temáticas em estudo. Quiçá a diversidade humana passe a ser concebida como público-alvo da educação básica nesses projetos de formação de professores Matemática.

Diante do evidenciado com essa investigação, ousamos inferir que os cursos de Licenciatura em Matemática, na Modalidade Presencial, da Região Norte do Brasil, de modo geral, não estão proporcionando uma formação inicial de professores em consonância com as demandas da educação básica da referida região. Visto que as temáticas relacionadas à Educação Inclusiva, diversidade humana, necessidades especiais estão sendo negligenciadas nos currículos dos cursos de formação de professores.

Esperamos que os resultados desse estudo possam colaborar nas discussões e reflexões sobre o ensino da Matemática para a diversidade humana nas escolas de educação básica na atualidade. Quiçá promovam mudanças nos cursos de formação inicial de professores, para que esses profissionais consigam promover um ensino de qualidade e inclusivo para todos.

Referências

BERTONI, Primórdios de novas concepções para um curso de Licenciatura em Matemática e seu desdobramento histórico: reflexões sobre os Departamentos de Matemática comoloci desses cursos. In: FERREIRA, Ana Cristina; BRITO, Arlete de Jesus; MIORIM, Maria Ângela (Org.). *História de formação de professores que ensinaram Matemática no Brasil*. Campinas: Ílion, 2012. p.213-236.

BRASIL. *Lei n° 9.394/96, de 20/12/1996*. Estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília: 23/12/1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm > Acesso em: 05 fev. 2017.

_____. *Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002a*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf> Acesso em: 07 fev. 2017.

_____. *Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002b*. Disponível em: Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>> Acesso em: 07 fev. 2017.

_____. *Decreto n° 5.626, de 22 de dezembro 2005*. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o artigo 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 12 abr. 2017.

_____. *Lei n.º 11.645 de 10 de Março de 2008*. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm Acesso em: 12 abr. 2017.

_____. *Resolução n° 2, de 1° de julho de 2015*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&Itemid=30192> Acesso em: 05 fev. 2017.

_____. *Resolução nº 1, de 9 de agosto de 2017*. Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=70141-rcp001-17-pdf&category_slug=agosto-2017-pdf&Itemid=301922> Acesso em: 25 jun. 2018.

FERREIRA, Ana Cristina. A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Minas Gerais e a primeira Licenciatura em Matemática do Estado 2012. In: FERREIRA, Ana Cristina; BRITO, Arlete de Jesus; MIORIM, Maria Ângela (Org.). *História de formação de professores que ensinaram Matemática no Brasil*. Campinas: Ílion, 2012. 93-114.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

_____, Bernadete Angelina. Formação inicial de professores par a educação básica: as licenciaturas. In: *Revista USP*, São Paulo, n. 100, dez/Jan/fev DEZEMBR, 2013-2014. p. 33-46.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa Qualitativa: tipos fundamentais. *Revista de Administração de Empresas*. São Paulo, v. 35, n.3, Mai./Jun. 1995. p. 20-29.

GOFFMAM, Ervin. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes (Trad.). Rio de Janeiro: LTC, 1975.

IMBERNÓN, Francisco. Amplitude e profundidade do olhar: a educação ontem, hoje e amanhã. In: IMBERNÓN, Francisco (Org.). *A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato*. Traduzido por Ernani Rosa. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000. P. 77-95.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RONDÔNIA. *Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática*. Vilhena, 2012.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RONDÔNIA. *Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática*. Cacoal, 2014.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE TOCANTINS. *Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática*. Paraíso de Tocantins, 2010.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Sinopse Estatística da Educação Superior 2015* - Censo da educação Superior 2015. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>> Acesso em: 12 de mai. 2017.

_____. *Microdados da Educação Superior 2015* - Microdados da educação Superior 2015. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/microdados-do-censo-da-educacao-superior-2015-ja-podem-ser-consultados/21206> Acesso em: 12 de mai. 2017.

MANRIQUE, Ana Lúcia. Licenciatura em matemática: formação para a docência x formação específica. In: *Educação Matemática Pesquisa*, São Paulo, v.11, n.3, 2009, p.515-534.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*. v.11, n.33, set/dez.2006. p.387-404.

MITTLER, Peter J. *Educação inclusiva: contextos sociais*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti *et al.* *Escola e Aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. São Carlos: UFSCar, 2010.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. *Declaração de Salamanca sobre princípios, política e prática em Educação Especial*. Genebra, 1994. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/UNESCO-Organiza%C3%A7%C3%A3o-das-Na%C3%A7%C3%B5es-Unidas-para-a-Educa%C3%A7%C3%A3o-Ci%C3%Aancia-e-Cultura/declaracao-de-salamanca-sobre-principios-politica-e-pratica-em-educacao-especial.html>>. Acesso em: 20 abr. 2017.

_____. *Declaração Mundial de Educação para Todos (1990)* – Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. Brasília, DF: CORDE/UNESCO, 1990.

PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar*. Traduzido por Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Atrmed, 2000.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. *Inclusão: um guia para educadores*. Traduzido por Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 1999.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. *Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática*. Belém, 2011.

VALLE, Jan W.; CONNOR, David J.; *Ressignificando a deficiência: da abordagem social às práticas inclusivas na escola*. Traduzido por Fernando Siqueira Rodrigues. Porto Alegre: AMGH. 2014.

Recebido em: 01 de novembro de 2017
Revisões requeridas em: 23 de junho de 2018
Aceito em: 02 de julho de 2018