



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

Faculdade de Ciências

Câmpus de Bauru

Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência

PAULA CRISTINA CONSTANTINO SANTOS

**LICENCIATURAS EM MATEMÁTICA NA UNESP:
LEGISLAÇÕES, REESTRUTURAÇÕES E A DISCIPLINARIZAÇÃO DA
EDUCAÇÃO INCLUSIVA**



BAURU/SP

2019

PAULA CRISTINA CONSTANTINO SANTOS

**LICENCIATURAS EM MATEMÁTICA NA UNESP:
LEGISLAÇÕES, REESTRUTURAÇÕES E A DISCIPLINARIZAÇÃO DA
EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência, Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação para a Ciência.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ivete Maria Baraldi

BAURU/SP

2019

S2371 Santos, Paula Cristina Constantino.
Licenciaturas em Matemática na Unesp:
Legislações, reestruturações e a disciplinarização da Educação
Inclusiva/ Paula Cristina Constantino Santos. – Bauru, 2019
260 p.

Orientadora: Ivete Maria Baraldi

Dissertação (Mestrado)– Universidade Estadual
Paulista (Unesp). Faculdade de Ciência, Bauru, 2019.

1. Formação de Professores de Matemática. 2.
Reestruturação Curricular. 3. Deliberações CEE I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da
Faculdade de Ciências, Bauru. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

Comissão Examinadora

Ivete Maria Baraldi – Unesp/Bauru

Fernanda Malinosky Coelho da Rosa – UFMS/Campo Grande

Maria Ednéia Martins Salandim – Unesp/Bauru

Paula Cristina Constantino Santos

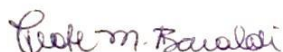
- aluno(a) –

Bauru, 21 de fevereiro de 2019.

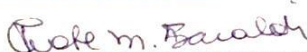
Resultado: Aprovado

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE Mestrado de Paula Cristina Constantino Santos, discente do Programa de Pós-graduação em Educação para a Ciência, da Faculdade de Ciências - Câmpus de Bauru.

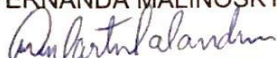
Aos 21 dias do mês de fevereiro do ano de 2019, às 14:00 horas, no(a) Anfiteatro do prédio da Pós-graduação da FC, reuniu-se a Comissão Examinadora da Defesa Pública, composta pelos seguintes membros: Profa. Dra. IVETE MARIA BARALDI - Orientador(a) do(a) FC / UNESP/Bauru (SP), Profa. Dra. FERNANDA MALINOSKY COELHO DA ROSA do(a) Instituto de Matemática / Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Profa. Dra. MARIA EDNÉIA MARTINS SALANDIM do(a) FC / UNESP/Bauru (SP), sob a presidência do primeiro, a fim de proceder a arguição pública da DISSERTAÇÃO DE Mestrado de PAULA CRISTINA CONSTANTINO SANTOS, intitulada **LICENCIATURAS EM MATEMÁTICA NA UNESP: LEGISLAÇÕES, REESTRUTURAÇÕES E A DISCIPLINARIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA..** Após a exposição, a discente foi arguida oralmente pelos membros da Comissão Examinadora, tendo recebido o conceito final: APROVADO _____. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelos membros da Comissão Examinadora.



Profa. Dra. IVETE MARIA BARALDI



Profa. Dra. FERNANDA MALINOSKY COELHO DA ROSA

(Vide conferência)

Profa. Dra. MARIA EDNÉIA MARTINS SALANDIM

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelo dom da vida, a Nossa Senhora Aparecida por todas as interseções e a todas as entidades religiosas que estiveram comigo em todos os momentos, em cada vela acesa.

À minha família, meu bem mais precioso, meus pais (Angela e Orlindo), meus avós (Elza e Benedito), minhas irmãs (Priscila e Patrícia), meu afilhado (Bernardo) e meus sobrinhos (Guilherme e Júlia) que são meu refúgio e meu alicerce, a cada vídeo chamada me sentia renovada, amo vocês.

Aos meus amigos de longa data, Celso e Vinícius, que sempre me ouviram e nos momentos de angústia me aliviavam. E aos novos amigos do Ghoem, Letícia, Mariana, Reinaldo, Ednéia que se fizeram presentes em todo o meu trabalho dando valiosas contribuições.

Ao Bruno, pelas correções de português, pelos momentos de alegria e por estar sempre ao meu lado, na alegria e na tristeza, sendo sempre meu melhor amigo e meu refúgio.

À Karina, que se tornou uma pessoa muito especial em minha vida, obrigada pelas aventuras em Bauru, sem você nada disso seria possível.

Aos meus depoentes Ivete Baraldi, Aylton Pagamisse, Ana Paula Chiaradia, Ernandes Oliveira, Maria de Lourdes Spazziani, Luciana Martins e Renata Zotin, que aceitaram narrar suas experiências para esta pesquisa.

Aos membros que compuseram a minha banca, Fernanda e Maria Ednéia, obrigada pelas valiosas contribuições e por estarem sempre disponíveis, fico muito honrada de ter pessoas tão competentes lendo o meu trabalho.

Agradeço imensamente à Ivete, que além de orientadora foi mãe e amiga, obrigada por ter acreditado em mim, ter tido paciência, por me ensinar a pesquisar. Obrigada por ter compartilhado comigo esse sonho. Sou muito grata por tudo.

Agradeço o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES), pelo auxílio financeiro para a realização da pesquisa.

“Foi o caminho, não que eu tracei para mim, mas que minha caminhada traçou: caminhante, não há caminho, o caminho se faz com o caminhar”.

Edgar Morin, 2000

RESUMO

Diante de todas as multiplicidades que sempre existiram, mas que vem ganhando cada vez mais espaço para discussão, quando buscamos um mundo sem preconceitos e segregações, falar em inclusão se torna cada vez mais necessário. O professor tem um papel muito importante nesse processo e com isso uma responsabilidade ainda maior, e para lidar com esse cenário é preciso que os cursos de formação preparem seus alunos para estarem sempre em consonância com essas exigências. Decorrente de alguns decretos, deliberações e resoluções, os cursos de Licenciatura sofreram e estão sofrendo algumas mudanças em seu Projeto Pedagógico do Curso (PPC) para atenderem, dentre algumas exigências, a necessidade de se falar de inclusão na formação de professores. Diante disso, realizamos uma pesquisa de caráter qualitativo utilizando a metodologia da História Oral (HO) com o objetivo de elaborar uma compreensão do processo de reestruturação dos projetos pedagógicos dos cursos de Licenciatura em Matemática dos Câmpus da Unesp, com a inserção da discussão da temática Educação Inclusiva na grade curricular. Discutimos sobre a formação de professores de matemática, as políticas educacionais referentes à inserção desta temática e os desafios enfrentados no âmbito interno desses cursos. Observamos que esse processo foi turbulento, causando vários embates internos e que, em alguns câmpus, a inserção dessa discussão visou apenas a atender questões burocráticas.

Palavras-chave: Formação de Professores de Matemática, Reestruturação Curricular, Deliberações CEE.

ABSTRACT

In the face of all the multiplicities that have always existed, but that is gaining more and more room for discussion, when we search for a world without prejudices and segregations, speaking on inclusion becomes more and more necessary. The teacher has a very important role in this process and with it an even greater responsibility, and to deal with this scenario it is necessary that the training courses prepare their students to always be in line with these requirements. Due to some decrees and resolutions, undergraduate courses suffered and are undergoing some changes in their Pedagogical Project of the Course (PPC) to meet among some requirements the need to talk about inclusion in teacher training. In view of this, we conducted a qualitative research using the Oral History (OH) methodology with the objective of elaborating an understanding of the restructuring process of the pedagogical projects of the Undergraduate Courses in Mathematics of Unesp Campuses, with the insertion of the discussion of the theme Inclusive Education in the curriculum. We discussed the training of mathematics teachers, the educational policies regarding the insertion of this theme and the challenges faced in the internal domains of these courses. We observed that this process was turbulent, causing several internal strikes and that, in some campuses, the insertion of this discussion was only intended to address bureaucratic issues.

Keywords: Teacher Training in Mathematics, Curricular Restructuring, CEE Resolutions.

LISTA DE FIGURAS E QUADROS

Figura 1. Câmpus da Unesp que oferecem curso de Licenciatura em Matemática.....	159
Quadro 1. Relação de entrevistados	56
Quadro 2. Período e modalidade dos cursos de Matemática da Unesp.....	158
Quadro 3. Disciplinas que tratam sobre Educação Inclusiva	168
Quadro 4. Disciplina que trata sobre Educação Inclusiva	172
Quadro 5. Disciplinas que tratam sobre Educação Inclusiva	174
Quadro 6. Disciplinas que tratam sobre Educação Inclusiva	176
Quadro 7. Disciplinas que tratam sobre Educação Inclusiva	178
Quadro 8. Disciplinas que tratam sobre Educação Inclusiva	180

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I - CONSIDERAÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL, EDUCAÇÃO INCLUSIVA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	18
1.1 – BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE O TERMO “DIFERENÇA”	19
1.1.1 História da Educação Especial e da Educação Inclusiva	22
1.1.2 – História e legislação da Educação Especial e Educação Inclusiva no Brasil.....	25
1.2 – FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA	35
CAPÍTULO II - UM PROCESSO DE APRENDIZADO	47
2.1 – COMEÇANDO A PREENCHER E CRIAR LACUNAS	51
2.2 – INICIAM-SE AS ENTREVISTAS.....	54
2.3 – PENSANDO POSSIBILIDADES DE ANÁLISE, ESCOLHENDO E FAZENDO CAMINHOS ANALÍTICOS	58
CAPÍTULO III - AS NARRATIVAS	61
3.1 - IVETE MARIA BARALDI	61
3.2 - AYLTON PAGAMISSE	73
3.3 - ANA PAULA MARINS CHIARADIA	82
3.4 - ERNANDES ROCHA DE OLIVEIRA	92
3.5 - MARIA DE LOURDES SPAZZIANI	116
3.6 - RENATA ZOTIN GOMES DE OLIVEIRA	140
3.7 – LUCIANA DE FÁTIMA MARTINS.....	151
CAPÍTULO IV - ENTENDENDO O CENÁRIO ESTUDADO.....	158
4.1 PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO (PPC).....	164
4.1.1 – Câmpus de Bauru	166
4.1.2 - Câmpus de Guaratinguetá.....	171
4.1.3 - Câmpus de Ilha Solteira.....	173
4.1.4 – Câmpus de Presidente Prudente	175
4.1.5 – Câmpus de Rio Claro	177
4.1.6 – Câmpus de São José do Rio Preto.....	179
4.2 – UMA VISÃO GERAL.....	182
CAPÍTULO V - TECENDO COMPREENSÕES, PREENCHENDO E CRIANDO LACUNAS.....	184
5.1 - INTERVENIÊNCIA DO CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO EM ASSUNTOS REFERENTES AOS CONSELHOS DE CURSO	184
5.1.1 – Como uma universidade funciona.....	185
5.1.2 – Compreendendo as reestruturações na Unesp.....	186
CONSIDERAÇÕES FINAIS	201
REFERÊNCIAS	203

GLOSSÁRIO	214
DECRETO FEDERAL Nº 5.626/2005	214
DELIBERAÇÃO CEE Nº 02/1998	214
DELIBERAÇÃO CEE Nº 72/2008	215
DELIBERAÇÃO CEE Nº 78/2008	215
DELIBERAÇÃO CEE Nº 111/2012	215
DELIBERAÇÃO CEE Nº 112/2012	216
DELIBERAÇÃO CEE Nº 126/2014	216
DELIBERAÇÃO CEE Nº 154/2017	217
RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 01/2002	218
RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2/2002	218
RESOLUÇÃO CNE/CES Nº 3/2003	219
RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1/2004	219
RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1/2012	219
RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 02/2012	219
RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 02/2015	219
RESOLUÇÃO UNESP Nº 74/2018	220
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO	221
CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO	222
PRÓ – REITORIA DE GRADUAÇÃO DA UNESP	223
CONSELHO DE CURSO DE GRADUAÇÃO	223
APÊNDICE I - Roteiro para as entrevistas (coordenadores)	214
APÊNDICE II - Roteiro para a entrevista (assessora)	225
ANEXO I – Carta aberta a comunidade universitária do estado de São Paulo	226
ANEXO II – Carta do Fórum das Universidades Pública do estado de SP ao CEE	229
ANEXO III – Documentação de solicitação de revogação e Ofício Circular Nº 020/2013	233
ANEXO IV – Ofício Circular Nº 10/2014 - RUNESP	241
ANEXO V – Esclarecimento à comunidade FEUSP sobre a Deliberação CEE/SP Nº 154/2017	242
ANEXO VI – Parecer CEE Nº 310/2013	244
ANEXO VII – Resumo das Deliberações CEE Nº 111/2012, 126/2014 e 154/2017	249

INTRODUÇÃO

Desde quando frequentava o Ensino Médio, já me identificava em ajudar colegas que tinham algum tipo de dificuldade. Sempre ficava muito incomodada quando alguém da turma ofendia um colega de sala. Ainda não conseguia perceber quão importante era o papel do professor e de outros agentes escolares, e que eles precisavam saber lidar com diversos tipos de situações na escola e em sala de aula.

Quando iniciei a graduação em Licenciatura em Matemática na Unesp de Ilha Solteira¹ - SP, tinha vontade de lecionar, mas não fazia ideia da responsabilidade que era ser um professor, da profundidade de conhecimento que precisaria ter e que a rotina é sempre um processo de aprendizagem. Nos meus segundo e terceiro anos de faculdade pude participar do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID² em uma turma do Ensino Fundamental de uma escola pública de Ilha Solteira. Durante essa participação pude ter contato direto com a sala de aula, e confesso que foi um olhar totalmente diferente. Eu me enxergava naqueles alunos e me sentia motivada em fazer a diferença e tentar fazer com que eles gostassem da Matemática.

Tive contato com muitos alunos, desde os que compreendiam e realizavam as atividades rapidamente, e que, inclusive, me pediam para preparar atividades extraclasse para ajudá-los em provas como a OBMEP³, até aqueles alunos que possuíam dificuldade das operações básicas, para esses eu realizava atividades diferenciadas, jogos e atendimento individualizado.

Ao cursar a disciplina de Estágio Supervisionado I comecei a frequentar as aulas do Ensino Médio, onde me deparei com uma realidade um pouco diferente, a maioria dos alunos da sala não possuía interesse algum em assistir as aulas.

Durante a graduação foi possível ter contato, por meio de projetos de pesquisa, do PIBID, de estágios supervisionados e com o dia a dia escolar e adquirir conhecimentos de como é frequentar uma sala de aula como professora de Matemática. No decorrer do Estágio Supervisionado II, tive contato com um aluno com deficiência e ao preparar a regência me encontrei em um dilema: preparar uma aula em que incluísse a todos, sem exceção. Durante

¹Município do interior de São Paulo, pertencente a região de Araçatuba. Localiza-se a aproximadamente 660 quilômetros da capital.

²Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, o programa oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pibid> Acesso em: 24 fev. 2018.

³Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas, prova realizada pelo governo federal que oferece a oportunidade para os alunos realizarem estudos aprofundados e ganhar prêmios.

as aulas notei a dificuldade da professora em se relacionar com o aluno, o que causava certo desconforto; ela tentava interagir pedindo que realizasse algumas atividades na lousa, mas era visível que ela não tinha preparo para trabalhar com tal aluno, então a professora solicitava ao professor auxiliar para que o ajudasse.

Ao final da disciplina de estágio, foi sugerido pela professora que realizássemos um questionário referente ao bullying⁴ e que aplicássemos nas turmas onde realizávamos estágio. Fizemos algumas pesquisas, elaboramos o questionário, pedimos autorização para a diretora da escola e aplicamos. Expliquei para os alunos do que se tratava e pedi para que eles fossem os mais sinceros possíveis e que não era necessário se identificar. Durante a aplicação fui surpreendida por um menino que disse: “Professora, depois eu posso conversar com você? Eu sofro bullying”. Fiquei um pouco assustada, mas pedi para ele terminar de responder o questionário que depois conversaríamos.

Após eles entregarem o questionário, pedi para a professora se podia conversar com tal aluno, ela autorizou. Então, no pátio da escola pedi para que ele me contasse o que estava acontecendo, o aluno falou que já passou por vários episódios onde um determinado aluno da sala fica chamando-o de “baleia” e de “feio”, tanto dentro da sala quanto no intervalo das aulas, e que em uma dessas agressões o aluno foi empurrado e chegou a machucar o braço. Perguntei se ele já havia falado com o professor ou com a direção e ele retratou que sim, mas que nada havia sido resolvido. Comecei a me perguntar o que eu faria se estivesse no lugar dessa professora e notei que não tinha preparação para lidar com essa situação. Comecei a questionar o que minha graduação estava contribuindo para me auxiliar a lidar com essas situações, não podemos deixar que esse tipo de tratamento aconteça.

Durante todo o meu curso de graduação, foi oferecida somente a disciplina de Língua Brasileira de Sinais – Libras, o que pode contribuir para lidarmos com um tipo de deficiência, mas não houve outra que discutisse sobre a inclusão como um todo, que trouxesse discussões sobre como lidar com as diferenças.

Diante disso, em contato com alguns colegas decidi prestar o mestrado e pesquisar sobre como está sendo a formação do professor de Matemática na instituição em que me formei e o que os cursos oferecem para uma formação na perspectiva inclusiva.

Prestei a seleção de mestrado na Unesp de Rio Claro, não fui aceita, mas conheci a professora Ivete Baraldi que, no momento da entrevista, comentou sobre o processo seletivo

⁴ Se refere a atos de intimidação ou violência física ou psicológica, geralmente em ambiente escolar.

do mestrado na Faculdade de Ciências em Bauru. Decidi prestar e depois de prova e entrevista consegui entrar no mestrado, sob orientação da professora Ivete.

Discutimos sobre o tema e decidimos, após reunião com o Grupo ao qual fazemos parte, o Grupo de História Oral e Educação Matemática (Ghoem), fazer uma pesquisa referente as reestruturações decorrentes da Deliberação CEE Nº 111/2012, alterada pelas Deliberações CEE Nº 126/2014 e 154/2017 na qual buscamos compreender como se deu a inserção da temática Educação Inclusiva nos cursos de Licenciatura em Matemática na Unesp.

Como retratamos anteriormente, quando ingressei no mestrado a minha intenção era pesquisar sobre o que os cursos de licenciatura em matemática na Unesp discutiam sobre as pessoas com deficiência. Mas, ao iniciar meus estudos e conhecer melhor os temas, quis abranger todas as pessoas, sem exceção. Foi nesse momento que surgiram algumas indagações, tais como: se ao falar sobre as pessoas com deficiência estou me referindo a Educação Especial, então, a que nos referimos quando, além das pessoas com deficiência, também falarmos sobre os negros, indígenas, homossexuais, heterossexuais etc.? Percebi que gostaria de trabalhar com a Educação Inclusiva, pois essa abrange não apenas as pessoas com deficiências, mas sim a todas as pessoas. Dessa forma, entendemos que ao falar de Educação Inclusiva estamos nos referindo a Educação, pois toda educação deve ser inclusiva.

Achamos importante ressaltar que mesmo querendo falar sobre a Educação Inclusiva, tanto as legislações e o histórico quanto as nossas narrativas retratam e nos levam para a Educação Especial, o que demonstra que ainda existe uma confusão entre os dois temas e que, muitas vezes, eles são tratados como sinônimos e que, sempre ao falarmos em Educação Inclusiva, acabamos direcionando apenas para a Educação Especial, o que prejudica o entendimento do que é a Educação Inclusiva, que seria incluir a todos, e não apenas um grupo.

Gostaríamos de esclarecer a distinção entre elas deixando claro que a Educação Especial é uma modalidade de ensino transversal que atende ao Público Alvo da Educação Especial (PAEE), que são as pessoas com deficiências, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), já a Educação Inclusiva deve estar presente em todas as modalidades e níveis de ensino abrangendo não apenas o PAEE, mas sim a todos os alunos, ela não deve ser pensada como uma modalidade de ensino, mas sim como uma forma de agir perante a sociedade, sem segregações e sem preconceito.

Nesse trabalho, então, discutiremos assuntos relacionados à reestruturação que aconteceu nos cursos de licenciatura em Matemática e à inserção da temática Educação Inclusiva que, muitas vezes, fica relacionada apenas a Educação Especial; trazemos para

discussão legislações e depoimentos de coordenadores de cursos e gestores da Unesp que participaram de algumas reestruturações curriculares devido as mudanças nas legislações⁵.

Para isso, utilizamos como metodologia de pesquisa a História Oral (H.O), prática utilizada no Ghoem. Optamos pela História Oral, pelas entrevistas, pelas narrativas, pois por meio dos relatos das experiências dos nossos depoentes, pudemos compreender como foi esse processo além das legislações.

Assim, em nosso *primeiro capítulo* buscamos elaborar uma compreensão sobre Educação Inclusiva, Educação Especial e Formação de professores discutindo os desafios do ensino de Matemática em um contexto inclusivo.

Em nosso *segundo capítulo* contamos sobre nossa experiência com a metodologia e como foi o contato com nossos entrevistados.

No *terceiro capítulo* trazemos as nossas sete narrativas, com Coordenadores de Curso e com a Assessora da Pró – Reitoria de Graduação (Prograd) atuantes à época das reestruturações. As textualizações serão apresentadas na íntegra para que o leitor possa ter acesso às narrativas completas e compreender melhor, por meio delas, como foi esse processo de reestruturação.

No *quarto capítulo* discutimos sobre os bastidores desse processo de reestruturação, as políticas de formação que compõem o currículo dos cursos e as suas consequências no Projeto Pedagógico do curso (PPC).

No *quinto capítulo* discutimos sobre alguns temas que se destacaram nas narrativas: A *Interveniência do Conselho Estadual de Educação em assuntos referentes aos Conselhos de Curso*, foi um eixo central que trouxe para discussão alguns temas como a autonomia universitária, a disciplinarização da Educação Inclusiva e o currículo organizado por disciplinas.

Por fim, tecemos algumas compreensões e aprendizados que tivemos durante esse processo que foi turbulento, sem muito diálogo e reflexões e realizado de forma burocrática para atender as legislações e as intervenções vindas do Conselho Estadual de Educação (CEE).

É importante ressaltar que trazemos nos apêndices um glossário composto pelas resoluções, deliberações e decretos que serão discutidos durante o trabalho e, também, algumas compreensões que nos ajudaram a entender um pouco mais sobre o Conselho

⁵ No apêndice trazemos um resumo das Resoluções e Deliberações que serão discutidas em nosso trabalho.

Nacional de Educação, Conselho Estadual de Educação, a Pró – Reitoria de Graduação e o Conselho de Curso, personagens importantes para a composição de nossa pesquisa.

CAPÍTULO I

Considerações sobre Educação Inclusiva, Educação Especial e Formação de Professores



Quando falamos de formação de professores, encontramos estudos e pesquisas que não são de hoje. Há anos esse assunto vem sendo tema de pesquisas em várias áreas. No Brasil, através do Portal de Periódicos CAPES/MEC¹ identificamos mais de nove mil trabalhos relacionados com a formação de professores, de uma forma geral.

Quando se trata de formação de professores de Matemática, as pesquisas sobre o tema reduzem e caem para um pouco mais de mil e trezentos trabalhos. Quando relacionamos a formação de professores de Matemática e a Educação Inclusiva caímos para um número de trabalhos bem restrito; um total de oitenta e quatro trabalhos, ou seja, é um tema que ainda precisa ser discutido.

Na Educação Matemática podemos encontrar alguns trabalhos que retratam a relação da formação do professor de Matemática e a Educação Inclusiva, como a dissertação de Rosa, F. (2013), que aborda a formação do professor de Matemática e de como ele se aproxima da inclusão; a dissertação de Barros (2017) que traz uma compreensão de quais aspectos de uma disciplina de Libras podem contribuir para a formação de egressos de um curso de Licenciatura em Matemática, no que diz respeito à Educação Matemática na perspectiva da inclusão; a dissertação de Rosa, E. (2014) que elaborou uma compreensão, por meio das narrativas de professores que ensinam matemática, sobre a inclusão escolar e o processo de ensino e aprendizagem de matemática de alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação; e a dissertação de Lanuti (2015) que identificou quais as estratégias utilizadas pelo professor de Matemática da sala comum do ensino regular podem favorecer a participação e aprendizagem de todos os estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental II, dentre outras pesquisas disponíveis no repositório² da Unesp.

Nesses trabalhos pude perceber a importância de se falar em Educação Inclusiva nos cursos de Licenciatura em Matemática e que o caminho para se chegar em uma educação para todos está sendo bem difícil, mesmo tendo algumas legislações que a ampare. Diante desses

¹ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) tem como atribuições a avaliação da pós-graduação *stricto sensu*, acesso e divulgação da produção científica, investimentos na formação de especialistas de alto nível e promoção da cooperação científica internacional. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/educacao/2011/02/capes> Acesso em 13 abr. 2018.

² <https://repositorio.unesp.br/>

trabalhos, tivemos como perspectiva compreender sobre a Educação Inclusiva e a sua relação com a Educação Especial, quem faz parte dessa inclusão e como as legislações amparam o acesso desse alunado na classe de ensino regular, demandando então a necessidade de se ter uma formação na perspectiva inclusiva até mesmo para os cursos de licenciaturas específicas, como a Matemática.

Nesse capítulo, buscamos elaborar uma compreensão sobre Educação Inclusiva, Educação Especial e discutir os desafios na e para a formação dos professores de Matemática numa perspectiva inclusiva.

1.1 – Breves considerações sobre o termo “diferença”

Algumas mudanças significativas vêm acontecendo no sistema de ensino, dentre essas mudanças temos o acesso de todos os alunos nas classes de ensino regular, sejam eles com ou sem deficiência, alunos de diferentes etnias, raça, gêneros, classe social etc. A escola recebe cada dia mais um público heterogêneo o que demonstra cada vez mais que o professor precisa saber lidar com as diferenças existentes em sala de aula. Segundo Silva e Rodrigues (2011) o professor não deve somente acolher o seu aluno, mas deve compreender as diferenças que existem entre eles.

Vemos que, muitas vezes, até mesmo nas legislações, as palavras diversidade e diferença se relacionam entre si produzindo uma o significado da outra. “Pelo dicionário sabemos que a palavra diversidade significa variedades, dissemelhança ou diferença” (FERRE, 2001, p.195) e a palavra diferença significa a qualidade do que é diferente, o que distingue uma coisa de outra; falta de igualdade ou de semelhança. Concordamos com Silva (2000) ao dizer que:

[...] a diferença (vem) do múltiplo e não do diverso. Tal como ocorre na aritmética, o múltiplo é sempre um processo, uma operação, uma ação. A diversidade é estática, é um estado, é estéril. A multiplicidade é ativa, é fluxo, é produtiva. A multiplicidade é uma máquina de produzir diferenças – diferenças que são irredutíveis à identidade. A diversidade limita-se ao existente. A multiplicidade estende e multiplica, prolifera, dissemina. A diversidade é um dado - da natureza ou da cultura. A multiplicidade é um movimento. A diversidade reafirma o idêntico. A multiplicidade estimula a diferença que se recusa a se fundir com o idêntico (SILVA, 2000, p. 100-101).

Ao falamos em diversidade estamos categorizando os nossos alunos, fixando-os em grupos e conjuntos que se definem por características arbitrariamente escolhidas, sendo que a identidade é transitória, fragmentada, instável, inacabada e, portanto, não podemos atribuir a certos alunos identidades que os mantém nos grupos de excluídos, assim como fixar nos outros uma identidade normal, que acarreta tanto na exclusão de alguns como no privilégio de

outros. E é nesse sentido que entendemos a escola inclusiva como uma escola das diferenças, onde não é necessário categorizar tipos e formas e sim, pensar que todos nós somos feitos de diferenças, e são essas que nos tornam seres humanos dentro de uma sociedade cheia de multiplicidades.

Segundo Skliar (2006), a educação em geral não se preocupa com as diferenças, e sim com o que ele chama de obsessão pelos “diferentes”, que para ele respondem a uma construção, uma invenção que poderíamos chamar de “diferencialismo”, uma categorização, separação e diminuição de alguns traços, marcas e identidades de alguns sujeitos em relação ao conjunto de diferenças humanas.

Para o autor, as diferenças “não podem ser apresentadas nem descritas em termos de melhor e/ou pior, bem e/ou mal, superior e/ou inferior, positivas e/ou negativas, maioria e/ou minorias etc.” (SKLIAR, 2006, p. 23). Elas são simplesmente diferenças. Essas diferenças não se restringem apenas aos diferentes que possuem uma diferença de corpo ou de aprendizagem, mas sim às diferenças étnicas, sexuais, etárias, de gênero, de geração, de classe social etc.

Desse modo, a preocupação com as diferenças tem se transformado em uma obsessão pelo outro, pelos diferentes. E concordamos com Skliar (2006) quando este nos diz que:

É necessário suspeitar dessa modalidade de tradução pedagógica que se obstina desde sempre em apontar com o dedo quem e como são os “diferentes”, banalizando ao mesmo tempo as diferenças. De fato, o problema não está em saber quais são as diferenças ou qual a “melhor” definição de “diferenças”, mas em como inventamos e reinventamos, cotidianamente, aos outros “diferentes”, uma alteridade “diferente” (p. 24).

Nota-se que falar das diferenças é algo complexo, mas necessário, pois, de acordo com Skliar (1999) a invenção do Outro é uma produção histórica e linguística, para que possamos ser *nós*, os normais.

Pensando nas pessoas com deficiência, para Marcone (2018, p. 26) “a deficiência é inventada pela normalidade”³, ou seja, delimitamos determinado padrão e estes são considerados normais e tudo que não se encaixa nele, excluímos. Marcone (2015) traz um exemplo sobre o que seria excluir pensando na normalidade:

Estive em uma agência de um grande banco privado e, ao olhar para os caixas de atendimento, pensei que ao construí-los com um metro e meio de altura certamente não se estaria pensando que há pessoas com nanismo, cuja estatura não ultrapassaria um metro e quarenta centímetros ou que há pessoas que se movimentam em cadeiras de rodas. Pode-se olhar para isso de duas formas: a pessoa com nanismo ou o cadeirante são incapazes de alcançar aquele balcão do caixa, não podendo assim olhar para o atendente e conversar sobre o que precisam; ou a pessoa que idealizou o

³ Para maiores discussões sobre a invenção da deficiência pela normalidade sugerimos a tese do Renato Marcone, “Deficiencialismo: a invenção da deficiência pela normalidade”.

espaço utilizou uma ideia estática de normalidade ao pensar o projeto, ignorando assim as diferenças e produzindo exclusão (p. 19-20).

Vários países, hoje em dia, se utilizam do Desenho Universal (DU), que tem como premissa a ideia de que “os ambientes ou produtos sejam criados para serem usados por todas as pessoas, na sua máxima extensão possível, não necessitando de adaptações para atender às especificidades” (RICARDO; SAÇO; FERREIRA, 2017, p. 1526), ou seja, não pensar em uma arquitetura adaptada, mas sim tudo ser construído para ser acessível a todos.

Mesmo com algumas mudanças ainda vivemos um entrave, diferenciar para incluir ou diferenciar para excluir? Estamos diferenciando para excluir quando não reconhecemos as diferenças, especificidades e singularidades de cada pessoa, quando fazemos comparações entre elas de modo pejorativo etc., e a diferenciação para incluir é o respeito pela diferença, é considerar as diferenças para que isso possibilite a busca da forma de se obter melhores resultados no desenvolvimento e no convívio do indivíduo com a sociedade. O reconhecimento de qual é o sentido que daremos à diferença vai depender do que compreendemos e acreditamos ser a inclusão, e nesse sentido a discussão dessa temática durante a formação dos professores pode contribuir de maneira significativa em sua atuação em sala de aula, para que ele promova a inclusão e não a exclusão.

Diante disso, é de suma importância compreender como as diferenças nos constituem como seres humanos, como somos feitos de diferenças e que estas nos caracterizam e nos tornam o que somos.

Para tratar dessas diferenças temos hoje, com base nas legislações, a Educação Inclusiva que está diretamente ligada com o histórico da Educação Especial, tema que tem ganhado bastante destaque em pesquisas, mas que vários pesquisadores já haviam demonstrado certa preocupação há várias décadas.

Ao iniciar este trabalho me encontrei em um dilema, gostaria de estudar como se dava o ensino de Matemática para as pessoas com deficiência auditiva, mas através de leituras e sessões de orientações senti necessidade de falar da inclusão no ambiente escolar como um todo. Nesse momento surgiram algumas lacunas, qual seria o meu ambiente de pesquisa? A Educação Especial ou algo mais abrangente? A Educação Inclusiva seria a melhor indicação? Mas o que seria a Educação Inclusiva? A partir desses questionamentos comecei a pesquisar sobre o que é Educação Inclusiva, que de início, pensava ser o mesmo que Educação Especial.

Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva:

[...] a Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008, p. 7).

Segundo Camargo (2017), a Educação Inclusiva se estende a todos alunos, o Público Alvo da Educação Especial (PAEE) que são os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD), Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) e àqueles que não são público alvo dessa modalidade, os alunos brancos, negros, de distintos gêneros, indígenas, homossexuais, heterossexuais etc. Ou seja, a Educação Inclusiva é para todos os alunos independentemente de suas “diferenças”.

Esse conceito de Educação Inclusiva que abrange a todas as pessoas e não somente o PAEE é relativamente novo. Muitas vezes, em textos acadêmicos e até mesmo nas legislações, ele esteve apenas associado ao conceito de deficiência, o que não condiz com que acreditamos ser a Educação Inclusiva, pois essa seria uma postura, um modo de praticar a Educação perante a sociedade, então deve se estender a todos e não apenas a um grupo.

Para compreender melhor o discurso atual da inclusão, seus aspectos e o caminho trilhado pelas legislações até que chegassem a ser discutidas nos cursos de formação de professores de Matemática, é preciso voltar no tempo e conhecer o processo histórico da Pessoa com Deficiência (PcD), que está relacionada com o movimento da Educação Inclusiva, mas deixando claro que são coisas distintas e que hoje temos uma Educação Especial na perspectiva inclusiva, o que se difere da Educação Inclusiva.

Esse processo histórico pode ser dividido em quatro fases distintas: exclusão, segregação, integração e inclusão. De início, em aspectos legais se dava destaque apenas às pessoas com deficiência, mesmo sabendo que existiam outros tipos de exclusões e marginalizações,

Esse histórico nos ajuda compreendermos os avanços e retrocessos nas legislações que amparam o movimento da inclusão e a distinção entre os conceitos de Educação Especial e a Educação Inclusiva, bem como a importância da discussão desse tema nos cursos de formação de professores das áreas específicas.

1.1.1 – História da Educação Especial e da Educação Inclusiva

Quando começamos a falar sobre o histórico da Educação Especial é importante esclarecer que estamos nos referindo a pessoas com deficiência, pois o conceito do Público Alvo da Educação Especial (PAEE) foi criado anos depois.

Na primeira fase, “fase da exclusão”, a maioria das pessoas com deficiência e outras condições eram tidas como indignas da educação escolar e da vida social, em geral. É evidenciado pela história humana, desde a Antiguidade, a discriminação de pessoas com alterações físicas ou psicológicas por motivo genético; para essas pessoas era negado o convívio social, e estas eram enclausuradas em suas próprias casas ou em outro lugar para tratamento, pelos familiares ou pelas autoridades, não havendo legislações que assegurassem ou respaldassem os seus direitos educacionais.

Na Idade média, a Igreja Católica tinha forte influência nos padrões sociais e aqueles que não se enquadravam eram punidos ou condenados. Nessa época, ter um filho com alguma deficiência era visto como maldição, muitas vezes relacionadas a algo diabólico. “Os ‘diferentes’, assim como no período da inquisição, poderiam ser executados na forca ou queimados vivos” (SILVA NETO *et al.*, 2018, p. 84).

No final do século XVIII e início do século XIX foi considerado o processo de transformação da mentalidade, no qual ficou compreendida outra concepção de anormalidade. E a partir disso, com os avanços da Medicina, surgiu a noção patológica, marcando o início de um novo tratamento, quando as pessoas com deficiência eram totalmente segregadas e internadas em orfanatos, manicômios e em outros tipos de instituições, iniciando-se a “fase de segregação”. Nessa fase, então, as pessoas com deficiência passaram a ser consideradas como doentes e não mais como seres diabólicos e a partir disso passaram a ter direito ao tratamento, recebendo ajuda, proteção, alimentação e cuidados para a sua sobrevivência. Segundo Oliveira e Porto (2010), nesse período não se pensava na possibilidade de aprendizagem, nem autonomia dessas pessoas que fizesse valer a pena algum tipo de investimento na área da educação.

O trabalho do médico Jean Itard, com o menino Vitor, que foi criado por lobos na floresta Aveyron, na França até os 12 anos, possibilitou um olhar diferenciado para a deficiência, que passou a ser entendida como carência de experiências sensoriais (FERREIRA; GUIMARÃES, 2003). Essa sua experiência, segundo o ponto de vista das práticas educativas, pode ser considerada como a primeira iniciativa no campo pedagógico, dirigida para crianças com deficiência.

A partir da segunda metade do século XX, as concepções e as práticas segregacionistas começaram a enfraquecer. Esse declínio foi reforçado com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) que preconizava que todo ser humano tem direito à educação. Assim, a possibilidade de aprendizagem da pessoa com deficiência, bem como a Educação Especial, passou a existir como uma área específica da atuação. Foi nesse período

que surgiram as escolas especiais e estas garantiram ao aluno com deficiência o direito à educação. É importante ressaltar que mesmo o histórico se remetendo a pessoa com deficiência, essa declaração é de extrema importância para o movimento da Educação Inclusiva, pois nesse *todos* deve-se incluir alunos de distintos gêneros, etnias, raças, classe social etc.

A “fase da integração”, caracterizada como a terceira fase, mesmo sendo discutida desde o final dos anos de 1960, foi na década de 1970 que ela se firmou. Segundo Sasaki,

Nessa nova fase, houve mudanças filosóficas em direção à ideia de educação integrada, ou seja, escolas comuns aceitando crianças ou adolescentes deficientes nas classes comuns ou, pelo menos, em ambientes o menos restritivos possíveis. Só que se considerava integrado apenas aqueles estudantes com deficiência que conseguissem adaptar-se à classe comum como esta se apresentava, portanto, sem modificações no sistema (1997, p. 36).

Esse movimento de integração tem como objetivo propor serviços diferenciados e especializados a pessoas com deficiência, com o intuito de prepará-las para o convívio com as outras crianças da escola regular. Mas essa proposta foi considerada insuficiente, como retrata Porto e Oliveira (2010) e houve várias críticas referente ao fato do aluno com deficiência precisar se adaptar a escola e não se referir a mudanças na e da escola para receber tais alunos, e também de não mencionar uma mudança no sistema educacional e na formação dos professores.

Ainda, segundo Porto e Oliveira (2010), as críticas existiram porque não houve uma preocupação, por parte do governo, em criar intervenções que causassem mudanças no contexto social, político, ideológico e educacional. Porto e Oliveira (2010) afirmam que:

Essas críticas associadas aos movimentos sociais levaram à formulação de propostas mais radicais que resultaram na proposta da educação inclusiva que visa romper com a exclusão social, em defesa da diversidade humana e educação de qualidade para todos (2010, p. 26).

O movimento de inclusão, caracterizando a quarta fase, surgiu na segunda metade da década de 1980 e se consolidou somente nos anos de 1990. Nessa mesma década, 1990, houve a Conferência Mundial sobre Educação para todos realizada na Tailândia, onde originou a Declaração de Jomtien, que tinha como objetivo satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, tendo em vista estabelecer compromissos mundiais para garantir a todas as pessoas os conhecimentos básicos necessários.

Em 1994, aconteceu uma conferência em Salamanca, na Espanha, que dá origem a uma das declarações de grande importância para a inclusão, onde nesse momento, a escola deveria se adaptar aos alunos, quaisquer que sejam suas condições, pois na Educação

Inclusiva todas as crianças devem aprender juntas, independentemente de suas dificuldades e diferenças, e a escola deve estar preparada para receber esse aluno e apresentar meios para extinguir qualquer tipo de discriminação.

Em 1999, na Guatemala, acontece a Convenção de Guatemala que tinha como objetivo a eliminação de todas as formas de discriminação contra a pessoa com deficiência e a favor de sua plena integração a sociedade. Em 2001, houve a Declaração Internacional de Montreal sobre inclusão, discutida no Congresso Internacional ‘Sociedade Inclusiva’, realizado em Montreal, Quebec, Canadá. E em 2015 em Incheon, na Coreia do Norte, aconteceu a Convenção de Incheon, na qual se constituiu o compromisso da comunidade educacional com a educação 2030 e a agenda de desenvolvimento sustentável, buscando uma educação de qualidade, inclusiva e equitativa para todos, pelos próximos 15 anos.

Pensando, então, nessa quarta fase, que trata da inclusão, percebemos que houve discussões de como tornar, sobretudo, a escola inclusiva, em âmbito mundial. Pensando nas pessoas com deficiência, então, passando das escolas especiais, para uma Educação Especial na perspectiva inclusiva das escolas regulares.

1.1.2 – História e legislação da Educação Especial e Educação Inclusiva no Brasil

Segundo Barreto e Barreto (2014) a Educação Especial, assim como a educação infantil, ficou por muito tempo invisível e não foi dada a devida atenção. De início, se teve um olhar assistencialista, no qual a medicina era responsável por cuidar desses casos, somente mais tarde que psicólogos e pedagogos começaram a atuar diante dos povos marginalizados. Em relação à educação, segundo Carvalho e Carvalho (2002, p.3)

[...] os filhos das famílias abastardas eram entregues a preceptores, cujas ações orientavam-se para o disciplinamento severo e para o intelectualismo enciclopedista, os mais pobres, caracterizados como carentes ou deficientes, eram entregues aos asilos, para serem cuidados e alimentados e, em alguns casos, iniciados em um ofício.

No Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência teve início ainda no Império com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant (IBC), e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos (INES), ambos no Rio de Janeiro. No início do século XX foi fundado o Instituto Pestalozzi – 1926, instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência intelectual.

Em 1954, foi fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), que tem como objetivo dar assistência educacional e social aos alunos com

deficiência, em especial aos que possuem deficiência intelectual e múltipla. Com a criação de instituições de ensino especial sem o acesso à educação regular, as pessoas com deficiência passaram a ser cuidadas em escolas especiais.

Em 1961 foi criada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961, que traz um título destinado à educação dos excepcionais, onde encontramos dois artigos que deixam claro que a educação das pessoas com deficiências deveria acontecer desde que estas consigam se adaptar ao sistema de educação existente.

Art. 88. A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções (BRASIL, 1961).

Em 1971, a Lei nº. 5.692/71, altera a LDBEN de 1961, ao definir em seu artigo 9 que “os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial”, ou seja, o artigo não busca promover a organização de um sistema de ensino capaz de atender as necessidades educacionais especiais do aluno, ao contrário, esse ‘tratamento especial’ mencionado acaba reforçando o encaminhamento dos alunos para as classes e escolas especiais⁴ fazendo com que estes permaneçam segregados. Uma observação importante é que enquanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024/61) dedicou um capítulo à educação dos excepcionais, a Lei nº 5.692/71 colocou a questão como um caso do ensino regular, uma forma de pensar a educação desses alunos como parte do ensino regular, como deve ser, mas que ainda não estava acontecendo em âmbito mundial.

Em 1973, foi criado no Ministério da Educação (MEC) o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), responsável pela gerência da Educação Especial no Brasil, que, sob o respaldo integracionista, impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação; ainda configuradas por campanhas assistenciais e ações isoladas do Estado. E em novembro de 1986, o CENESP foi transformado na Secretaria da Educação Especial (SESPE) que, em 1990, com a reestruturação do Ministério da Educação, foi extinta, e as atribuições relativas à Educação Especial passaram a ser de responsabilidade da Secretaria Nacional de Educação Básica (SENEB) e foi incluído nessa

⁴ Entendo por escolas especiais aquelas que cuidam da educação das pessoas com deficiência, em um ambiente separado das escolas comuns, tanto estrutural como de conteúdos. E classes especiais aquelas que possuem a estrutura dentro de uma escola comum, mas os alunos com deficiência realizam as atividades em sala separada, estando em contato com os demais alunos apenas durante o intervalo.

Secretaria o Departamento de Educação Supletiva e Especial (DESE). Este último, em 1992, volta a ser Secretaria de Educação Especial (SEESP⁵) (CORRÊA, 2010). É interessante observar as diferentes posições que a Educação Especial tomou durante esses anos diante do MEC, ora centro nacional, ora departamento, ora secretaria.

Uma legislação importante é a Constituição Federal de 1988, e ela traz como um dos seus objetivos fundamentais, “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art.3º inciso IV). Um item que se destaca por não se remeter apenas a pessoas com deficiência, mas sim a todo ser humano, pois sendo está uma legislação importantíssima que serve como norte para todas as outras é de suma importância trazer essa discussão em seus objetivos fundamentais. A Constituição também define, no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. E no seu artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”, como um dos princípios para o ensino e, garante como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208), o que já é um avanço em relação a LDBEN de 1971 onde não especificava onde seria esse ‘tratamento especial’, deixando a entender que poderia ser realizado nas classes ou escolas especiais.

Na década de 1990 criou-se o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/9. No Estatuto tem-se que é obrigação dos pais ou responsáveis matricular seus filhos na rede regular de ensino. Na mesma década, surgiram documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), que traz como seu principal objetivo assegurar o acesso e a permanência de todos os estudantes na educação básica; e a Declaração de Salamanca (1994), que tem como objetivo assegurar um ensino de qualidades aos estudantes, independentemente de suas potencialidades e limitações, como retratado anteriormente e que o Brasil esteve presente nas reuniões firmando esse compromisso.

Em 1994, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial (PNEE), a qual garantiu acesso às classes comuns àqueles que “(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (BRASIL, 1994b, p. 19). O que já vinha acontecendo. No entanto, segundo esse documento o estudante que tem que se adaptar a escola, o que não condiz com a Declaração de Salamanca (1994) que trouxe a concepção de que a escola deveria adaptar-se

⁵ Que foi extinta em 2004, e seus programas e ações estão vinculados a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

aos estudantes para oferecer um ensino de qualidade, trazendo o pensamento da inclusão para ser discutido. Dessa forma, reconheceu-se a necessidade de repensar o currículo, métodos de avaliações, as estratégias para ensinar a todos e a formação de professores.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, no capítulo V dedicado exclusivamente à Educação Especial, o que havia sido integrado ao capítulo referente ao ensino regular na versão da Lei nº 5.692/71, agora volta a ter um capítulo separado e, em seu artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos com necessidades educacionais especiais (com ou sem deficiência): currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades. Ou seja, é necessário que o professor tenha conhecimento e prática em relação à inclusão para que consiga atender a essa demanda. Ainda nessa lei, ao procurarmos pela palavra “inclusão ou inclusiva” não identificamos nenhum capítulo, parágrafo, artigo ou inciso que se refira a esses temas.

Um outro documento que veio para reforçar a nova LDB foi o PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997). Esse documento tem uma parte dedicada à diversidade, na qual discute a necessidade de adequação de objetivos, conteúdos e critérios de avaliação para atender a diversidade existente no país, e que essa diversidade deve ser tratada como elemento essencial para a melhoria da qualidade do ensino. Com isso notamos que a legislação aborda a Educação Inclusiva falando da diversidade, o que a nosso ver seria melhor falarmos de multiplicidade, pois assim não estaríamos categorizando qualquer tipo de diferença. O documento também traz que “atender necessidades singulares de determinados alunos é estar atento à diversidade: é atribuição do professor considerar a especificidade do indivíduo, analisar suas possibilidades de aprendizagem e avaliar a eficácia das medidas adotadas” (BRASIL, 1997, p. 63). Nesse sentido, pensamos que é necessário investir na formação do professor, para que esse saiba reconhecer e lidar com essas diferenças, pois, como traz o documento: “a escola, ao considerar a diversidade, tem como valor máximo o respeito às diferenças — não o elogio à desigualdade. As diferenças não são obstáculos para o cumprimento da ação educativa; podem e devem, portanto, ser fator de enriquecimento” (BRASIL, p. 63, 1997). São essas diferenças que fazem cada ser humano ser único e por isso necessitar de um atendimento diferenciado, conforme suas necessidades, o diverso é amplo, mesmo se tratando de diferenciações ainda categoriza, o que a meu ver não condiz com a inclusão, que seria cada um ser visto da sua forma, com suas diferenças, mas sem categorização e comparações e uma boa formação dos professores e gestores é de grande importância para que não haja segregações e que todos sejam respeitados por suas diferenças. E vemos que o termo diversidade aparece significativamente nas legislações, o que nos faz

pensar em como as pessoas que realizam essas legislações estão entendendo a Educação Inclusiva como um todo e como isso está chegando para ser discutido e repassado para a formação de professores. Segundo Porto e Oliveira (2010), os PCN foram distribuídos aos professores com o objetivo de auxiliá-los em sua prática visando como trabalhar com um público heterogêneo.

Em 1999, o Decreto nº 3.298, que regulamenta a Lei nº 7.853/89, ao dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, define a Educação Especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da Educação Especial ao ensino regular. Com isso, reforça a ideia de que os cursos de formação inicial para a Educação Básica repensem como está sendo a formação dos novos profissionais para atender a esse público, e que os professores que já estão atuando realizem cursos de formação continuada para que desta forma estejam capacitados para atuar frente à inclusão.

Em 2001, o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172/2001 destacou que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana” (BRASIL, 2001d, p.153), o que foi retirado na última atualização do documento, e deixa claro que essa diversidade humana diz respeito aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Um documento significativo para a Educação Inclusiva foi o Parecer CNE/CEB nº 17/2001, no qual a Educação Inclusiva aparece como reestruturação do sistema educacional, com objetivo de fazer com que a escola se torne inclusiva:

O conceito de escola inclusiva implica uma nova postura da escola comum, que propõe no projeto pedagógico – no currículo, na metodologia de ensino, na avaliação e na atitude dos educadores – ações que favoreçam a interação social e sua opção por práticas heterogêneas. A escola capacita seu professor, prepara-se, organiza-se e adapta-se para oferecer educação de qualidade para todos, inclusive para os educandos que apresentam necessidades especiais. Inclusão, portanto, não significa simplesmente matricular todos os educandos com necessidades especiais na classe comum, ignorando suas necessidades específicas, mas significa dar ao professor e à escola o suporte necessário a sua ação pedagógica (BRASIL, 2001a, p.18).

Dessa forma, implantar propostas que almejem à construção de uma Educação Inclusiva requer mudanças tanto estruturais quanto nos processos de gestão, na formação de professores, nas metodologias educacionais, tendo essas ações compartilhadas e práticas colaborativas que atendam às necessidades de todos os alunos. Esse foi um parecer que reforçou de modo legal a reestruturação nos modelos de escolas comuns para escolas

inclusivas. Mas pouco disso vimos na prática, foi pensado mais nas barreiras arquitetônicas⁶ frente a esse processo do que nas barreiras atitudinais⁷.

No ano seguinte, em 2002, se dá a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que estabelece “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena” (BRASIL, 2002a, p.1), e define que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas (BRASIL, 2002a). Essa resolução não acena para as questões de gêneros e raciais. Cumpre destacar que ela reforça que os cursos de formação de professores contemplem a discussão dessa temática não apenas nos cursos de Pedagogia ou Educação Especial, mas em todas as licenciaturas, o que é de grande valia para a formação dos professores e conseqüentemente para seus alunos em sala de aula.

Ainda em 2002, é criada a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que “dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e da outras providências” (BRASIL, 2002c), onde Libras passa a ser reconhecida como meio legal de expressão e comunicação, mas não substituindo a modalidade escrita da Língua Portuguesa. A Lei traz em seu artigo 4 que:

O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 2002c, p.1).

A inserção da disciplina de Libras nos cursos de licenciaturas específicas demorou alguns anos, passando a se tornando obrigatória apenas em 2015, e mesmo assim, não da forma desejada, o que veremos mais adiante.

Em 2003, foi implantado pelo MEC o “Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade”, com vistas a apoiar a formação de gestores e educadores, a fim de transformar os sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos em todos os Estados, Municípios e Distrito Federal para a garantia de que todos tivessem direito de acesso à escolarização e à acessibilidade. E, a partir de 2007, esse projeto passou a integrar o Plano de Desenvolvimento

⁶ Qualquer elemento natural, instalado ou edificado que impeça a aproximação, transferência ou circulação no espaço, mobiliário ou equipamento urbano. Disponível em:

www.acessibilidadenapratica.com.br/textos/tipos-de-barreiras/ Acesso em: 02 dez. 2018.

⁷ É a raiz de todas as demais barreiras, comunicacionais, informacionais, educacionais e arquitetônicas. Além dos preconceitos, referem-se aos medos e ao desconhecimento em como agir adequadamente diante da PcD. Disponível em:

http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/16_06_2011_8.42.43.47dc3016138057668971bf9d26fe5d41.pdf Acesso em: 02 dez. 2018.

da Educação (PDE), onde todas as transferências voluntárias e a assistência técnica do MEC/FNDE aos municípios, estados e Distrito Federal estariam vinculadas à adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e a elaboração do Planos de Ações Articuladas. Segundo Paccini (2012), o Programa promoveu cursos de formação continuada para gestores e educadores dos municípios, por meio do apoio técnico e financeiro do MEC/SEESP/FNDE⁸, na modalidade presencial, no período de 2004 a 2010. Segundo Porto e Oliveira (2010) esse projeto teve como objetivo,

A disseminação da política de inclusão, trouxe avanços, ainda que pouca coisa tenha saído do papel. A formação de gestores e educadores; a sensibilização da sociedade e a formação de redes de apoiadores do processo de inclusão fazem parte dos objetivos desse programa (p.36).

Em 2004, foi publicada a Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004 que “Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” (BRASIL, 2004a, p.1). Nela, obrigatoriamente, as instituições de Ensino Superior deveriam incluir nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram a Educação das Relações Étnico-Raciais, e as questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes. Complementando a Resolução CNE/CP 01/2002, que já incluía a discussão referente à Educação Especial e a educação indígena. Vemos que demorou alguns anos para que essa temática fosse inserida para discussões no ensino superior.

Também nesse ano, com base no Decreto nº 3.956/2001, o Ministério Público Federal publica o documento o “Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns de Ensino Regular”, com o objetivo de divulgação dos conceitos e diretrizes mundiais da inclusão na área da educação e reafirmando o direito e os benefícios de todos os alunos sejam com ou sem deficiência nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2001b).

Em 2005, em âmbito federal, é lançado o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamentou a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, no qual Libras deveria ser inserida como disciplina curricular *obrigatória* nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Em seus dois parágrafos do artigo 3 traz que:

⁸ Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, é uma autarquia vinculada ao Ministério da Educação, que possui como objetivo a execução de políticas educacionais do Ministério da Educação. Disponível em: <http://www.fnede.gov.br/aceso-a-informacao/institucional> Acesso em 02 dez. 2018

§ 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.

§ 2º A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto (BRASIL, 2005).

Notamos que, a partir desse decreto, todos os cursos de licenciatura teriam que, obrigatoriamente, incluir a disciplina de Libras em seu currículo, mas foi determinado prazos para que fosse inserida nos currículos, sendo de “I - até três anos, em vinte por cento dos cursos da instituição; II - até cinco anos, em sessenta por cento dos cursos da instituição; III - até sete anos, em oitenta por cento dos cursos da instituição; e IV - dez anos, em cem por cento dos cursos da instituição” (BRASIL, 2005). E mesmo assim, em várias instituições, a inserção não aconteceu no tempo e da forma prevista, sendo em algumas de modo inicial inseridas de forma optativa e na modalidade semipresencial.

Em âmbito mundial, em 2006, foi aprovada pela Organização das Nações Unidas (ONU) e promulgado no Brasil apenas em 2009, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Estabelecia-se que os países participantes devam assegurar um sistema de educação inclusivo que perpassasse todos os níveis de ensino, adotando medidas para garantir que o público alvo dessa iniciativa não seja excluído e que tenha o direito de ter um ensino inclusivo, gratuito e de qualidade (art. 24) (BRASIL, 2011).

No ano seguinte, em 2007, é lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), no qual em uma de suas diretrizes contemplam o fortalecimento da inclusão educacional, reconhecendo que as formas organizacionais e as práticas pedagógicas teceram historicamente uma cultura escolar excludente e que, portanto, há uma dívida social a ser resgatada. Trazendo em seu documento que a “Educação significa respeitar as especificidades de indivíduos e comunidades, incluir e preservar as diferenças, realizando a diversidade na igualdade como fundamento primeiro do ato educativo” (BRASIL, 2008, p. 21).

Ainda nesse ano, o Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, implementou o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, que destaca a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades dos alunos para fortalecer a inclusão educacional nas escolas públicas.

Em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, trouxe a ideia de que os sistemas de ensino deveriam organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção às aprendizagens e a valorização das diferenças.

O Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, declara que é dever do Estado garantir um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e que proporcione iguais oportunidades para alunos com deficiência; aprendizado ao longo da vida; oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação; entre outras diretrizes. E para ter essa garantia um dos fatores é o investimento na formação inicial e continuada do professor, além de garantir a acessibilidade desse aluno no ensino regular.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, retratada anteriormente foi alterada pelas leis nº 12.796, de 2013, e nº 13.234, de 2015, trazendo como Público Alvo da Educação Especial (PAEE) os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. E em seu artigo 9 que o ensino será ministrado com base em alguns princípios, dentre eles “XII – consideração com a diversidade étnico-racial”.

Em 2014, a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, aprovou-se o Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024) para um novo decênio, que traz dentre as suas dez diretrizes: a universalização do atendimento escolar; a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação.

Para o cumprimento dessas dez diretrizes foram elaboradas metas e estratégias que devem ser cumpridas no prazo de vigência do referido PNE. Na Meta 4 é reforçada a inclusão dos alunos Público Alvo da Educação Especial (PAEE). Na Meta 8, trata-se da elevação da escolaridade média da população e do fortalecimento mediante a política pública dos sistemas educacionais inclusivos em todas as etapas, viabilizando acesso pleno à educação básica obrigatória e gratuita. Na Meta 13, trata-se da melhoria dos cursos de ensino superior, para que estes formem profissionais com qualificações para o seu exercício diante do cenário inclusivo.

Em 2015, houve o Fórum Mundial de Educação que originou a Declaração de Incheon em Incheon, na Coreia do Sul, no qual o Brasil participou, e assinou a sua declaração final, se comprometendo com uma agenda conjunta por uma educação de qualidade e inclusiva.

E também nesse ano, houve a publicação da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Essa lei é “destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania”. Em seu capítulo IV, traz que a educação é direito da pessoa com deficiência e que a esta deve ser assegurado um sistema de ensino inclusivo em todos os

níveis e aprendizado ao longo da vida, de modo que possa se desenvolver ao máximo, tanto em questões físicas como intelectuais. Ainda traz que “é dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação”. Uma conquista muito importante referente ao direito das pessoas com deficiência foi o artigo 30 desse mesmo capítulo onde traz que:

Nos processos seletivos para ingresso e permanência nos cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior e de educação profissional e tecnológica, públicas e privadas, devem ser adotadas as seguintes medidas:

I – atendimento preferencial à pessoa com deficiência nas dependências das Instituições de Ensino Superior (IES) e nos serviços;

II – disponibilização de formulário de inscrição de exames com campos específicos para que o candidato com deficiência informe os recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva necessários para sua participação;

III – disponibilização de provas em formatos acessíveis para atendimento às necessidades específicas do candidato com deficiência;

IV – disponibilização de recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva adequados, previamente solicitados e escolhidos pelo candidato com deficiência;

V – dilação de tempo, conforme demanda apresentada pelo candidato com deficiência, tanto na realização de exame para seleção quanto nas atividades acadêmicas, mediante prévia solicitação e comprovação da necessidade;

VI – adoção de critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação que considerem a singularidade linguística da pessoa com deficiência, no domínio da modalidade escrita da língua portuguesa;

VII – tradução completa do edital e de suas retificações em Libras (BRASIL, 2015, s/n).

Direitos esses que incentivam o ingresso de pessoas com deficiência em cursos após o término da educação básica. Uma questão interessante e bastante animadora, pois já começou a pensar no ingresso do PAEE nos cursos superiores, algo que há alguns anos não acontecia, mas é importante destacar que esses são os primeiros passos, há um caminho a ser trilhado para que isso aconteça, pois para que os alunos cheguem a esses cursos é necessário que concluam a educação básica.

Nesse ano, 2018, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva completa dez anos. Devido a isso e da necessidade de repensar alguns assuntos descritos nela, está em discussão uma “atualização” e uma proposta de aumentar o PAEE, com a inserção dos alunos a partir do critério de “incapacidade”, “limitação” ou “problema”, o que causou certo desconforto nos pesquisadores da área por ampliar o público da oferta da modalidade de ensino e não abordar a natureza da oferta a esses estudantes.

Percebe-se que, no Brasil, a Educação Especial e a Educação Inclusiva andam juntas, e ainda há confusões entre elas, mas que devem ser sanadas para que não acarrete em uma interpretação equivocada das legislações e gere uma prática excludente.

Dessa maneira, entendemos que a Educação Especial é uma modalidade de ensino transversal, que perpassa todos os níveis de escolarização e que destina o seu atendimento ao PAEE. Já a Educação Inclusiva se caracteriza como a transformação para uma sociedade inclusiva, é um processo em que se amplia a participação de todos os alunos nos estabelecimentos de ensino regular, não apenas das pessoas com deficiência. Trata-se de uma reestruturação da cultura, da prática e das políticas vivenciadas nas escolas. É uma abordagem que percebe o sujeito e suas singularidades, tendo como objetivos o desenvolvimento pessoal e a inserção social de todos.

Diante do panorama histórico, entendemos a necessidade do adjetivo Inclusiva em Educação, principalmente, para que essa temática tivesse espaço para discussão. Mas defendemos que a prerrogativa da educação é ser inclusiva, o que acarretaria em não haver diferença entre Educação Inclusiva e Educação.

1.2 – Formação de professores e a Educação Inclusiva

A formação docente é um elemento essencial no processo de desenvolvimento educacional de um país e isso tem feito vários pesquisadores voltarem os olhos para esse tema. E essa formação tem passado por várias mudanças ao longo do tempo.

Segundo Ferreira (2011, p. 32), “formar professores em faculdades de educação no Brasil é uma prática relativamente recente”. De início, a formação docente era voltada exclusivamente para diplomar aqueles que ocupavam uma posição de destaque na sociedade. Foi na primeira metade do século XIX que houve a criação de instituições de ensino com o objetivo de formar professores de primeiras letras, como as primeiras Escolas Normais.

Quase um século depois, com a criação do Ministério de Educação e Cultura (MEC), em 1930, houve incentivo para que os estados e municípios criassem cursos secundários. Segundo Curi (2000, p. 2), “no estado de São Paulo, a construção de rodovias competia com a criação de Ginásios para ganhar eleições”. Com a criação de vários cursos, o número de professores não era suficiente para suprir a demanda. Então, como solução, o MEC ofereceu, durante o período de férias escolares, nas capitais dos Estados, cursos destinados a formação de professores para o Ensino Secundário.

O primeiro curso de Matemática no Brasil começou em 1934, na Universidade de São Paulo (USP) e, de acordo com Curi (2000), o curso incluía disciplinas de: Análise Matemática, Geometria Analítica e Projetiva, Cálculo Vetorial e Física. Os primeiros professores de Matemática nos cursos da escola básica, em sua maioria, eram engenheiros

oriundos das academias militares e Escolas Politécnicas. Nesta época, os professores que lecionavam matemática nos cursos de licenciaturas se preocupavam apenas com a transmissão do conteúdo matemático, desprezando as questões pedagógicas.

Na década de 1940, segundo Martins-Salandim e Garnica (2014) ocorreu a criação do primeiro curso de Matemática do interior paulista, na cidade de Campinas, o curso pertencia à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, criado em 1942. Inicialmente, foi oferecido o curso na modalidade bacharel, pois não apresentava disciplinas pedagógicas. A partir de 1945, passou a ser oferecida a disciplina de “didática”, que era cursada após o término do bacharelado.

O modelo utilizado nos cursos de formação de professores era conhecido como “esquema 3+1”, modelo no qual, segundo Santos (2018) reflete as “relações hierárquicas dentro do currículo de formação inicial que não interligam o conhecimento pedagógico e prático ao conteúdo específico, o que se traduz nos cursos com práticas e metodologias pedagógicas apenas nos últimos anos da licenciatura”. Para Gatti (2010), este modelo, a partir da formação de bacharéis acrescenta-se um ano com disciplinas da área de educação para a obtenção da licenciatura. Esse é o modelo da racionalidade técnica onde o professor é visto como um técnico, um especialista que põe rigorosamente em prática as regras científicas.

Curi (2000) afirma que, apesar da carreira para o magistério ter despertado pouco interesse entre os jovens, os cursos voltados para a formação de professores para o ensino secundário tiveram bastante procura. Diante disso, acarretou-se uma falta de profissionais qualificados para atuarem nessas instituições.

Devido à falta de professores para ministrarem aula, alguns cursos foram criados para atender a demanda. Um deles foi a Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES), criada em 1953. De acordo com Baraldi e Gaertner (2013)

A CADES passou a promover, nas inspetorias seccionais, cursos intensivos de preparação aos exames de suficiência que conferiam aos aprovados o registro de professores do ensino secundário e o direito de lecionar onde não houvesse disponibilidade de licenciados por faculdade de filosofia. Esses cursos, geralmente, tinham a duração de um mês (janeiro ou junho) e eram abordados a fim de suprir as deficiências dos professores, até então leigos, referentes aos aspectos pedagógicos e aos conteúdos específicos das disciplinas que iriam lecionar ou que já lecionavam nas escolas secundárias, pois, até então, a formação inicial dava-se na prática cotidiana, norteando-se pela prática de seus antigos professores: (re) articulavam suas posições de alunos (p. 21).

A partir dos anos de 1960, a transformação social, política e econômica foi bastante acentuada e provocou uma situação de mudança no sistema educativo. Para Curi (2000), um dos pontos mais significativos desse período foi a passagem de um sistema de ensino de elite para um sistema de ensino de massas. Um grande número de crianças em idade escolar passou

a frequentar e ter maior permanência na escola, conseqüentemente, com mais alunos, implicou-se em um aumento significativo na quantidade de professores e com isso surgiram vários desafios, como o do professor trabalhar com classes heterogêneas e não mais com alunos previamente selecionados.

Segundo Baraúna e Santos (2010), no Brasil, as décadas de 1970 e 1980 foram marcadas pela formação generalista, colocada em xeque por sua característica conteudista e tecnicista. Diante dos embates em relação a essas tendências, começaram a emergir reestruturações de propostas curriculares para a formação de professores, acarretando no surgimento de outros modelos de formação como o de racionalidade crítica que, segundo Diniz-Pereira (2014), nesse modelo

a educação é *historicamente localizada* – ela acontece contra um pano de fundo sócio histórico e projeta uma visão do tipo de futuro que nós esperamos construir –, uma *atividade social* – com conseqüências sociais, não apenas uma questão de desenvolvimento individual –, *intrinsecamente política* – afetando as escolhas de vida daqueles envolvidos no processo – e finalmente, *problemática* (DINIZ-PEREIRA, 2014, p. 39).

Nas últimas décadas, a formação de professores tem sido motivo de grandes interrogações devido às várias mudanças sociais, políticas e econômicas. A necessidade de adequá-la a uma realidade submetida a um constante processo de inovação e a salas de aulas com alunos heterogêneos, provocou a geração de novas propostas educacionais e curriculares. Durante vários anos o tema sobre a formação do professor vem sendo discutido em todo o país em conferências, congressos e seminários de educação. Dentre essas discussões, como vemos em Poker *et al.* (2015), tem se falado bastante das Licenciaturas e dos problemas que vêm sendo enfrentados para a reformulação desses cursos para que se alcance uma educação de qualidade e para todos.

E ao pensarmos em uma educação para todos não podemos deixar de lado o que vem sendo discutido há algum tempo, a busca por um ensino inclusivo, onde todos, sem distinção, tenham acesso à escola. O conceito que vem sendo compreendido sobre a Educação Inclusiva é de que ela se destina apenas aos estudantes Público Alvo da Educação Especial – PAEE, o que é equivocado e acarreta dificuldades na implementação de práticas pedagógicas inclusivas. Segundo Camargo (2017), a Educação Inclusiva se estende a este público e àqueles que não são público alvo dessa modalidade, aos alunos brancos, negros, de distintos gêneros, índios, homossexuais, heterossexuais, etc. Ou seja, a proposta inclusiva diz respeito a todos os alunos que fazem parte do processo educacional. Mas em muitos trabalhos encontramos, e até mesmo nas legislações, Educação Inclusiva como sinônimo de Educação

Especial, e isso acaba excluindo várias pessoas que deveriam fazer parte do processo de inclusão.

Ao nos atentarmos para as legislações, observamos algumas políticas públicas referentes à formação de professores que retratam temáticas interligadas a uma educação para todos ao longo do tempo, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº. 9.394/96) de 1996. A LDB reforçou a obrigatoriedade, que já vinha sendo discutida, da promoção da educação para todos e apontou para a necessidade de investimentos na formação de professores, para lidarem com as diferenças em sala de aula. No 3º artigo da 14ª edição da LDB, estabelece-se que o ensino será ministrado com base em alguns princípios, dentre eles, conforme o inciso XII, considerando-se a diversidade étnico-racial. (BRASIL, 2017, p. 8)⁹. Ainda, no artigo 26-A, encontramos que: “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena” (BRASIL, 2017, p. 13)¹⁰. Desse modo, podemos ver a necessidade de uma formação que contemple esses assuntos para que, a posteriori, o professor possa mobilizar em sua prática em sala de aula.

Em seu artigo 4, inciso III, a LDB nos traz que o dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de “Atendimento Educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino”(BRASIL, 2017, p. 8)¹¹, sendo esse preferencialmente destinado ao Atendimento Educacional Especializado – AEE e não a inclusão dos alunos no ensino regular, ou seja, confirmando a obrigatoriedade dos alunos PAEE nas classes regulares.

Também na Lei nº 9.394/96, em seu artigo 59, inciso III da 14ª edição da LDB, temos que:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como *professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos* nas classes comuns¹² (BRASIL, 2017, p. 21, grifo nosso).

⁹ Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013.

¹⁰ Artigo acrescido pela Lei nº 10.639, de 9-1-2003, e com nova redação dada pela Lei nº 11.645, de 10-3-2008.

¹¹ Redação dada pela Lei nº 12796, de 2013.

¹² Caput com redação dada pela Lei nº 12.796, de 4-4-2013.

Vemos que o sistema de ensino deve assegurar aos seus educandos PAEE professores especializados e capacitados; e o papel do professor é, tanto o especializado quanto o capacitado, o de fornecer os suportes necessários para que seus alunos acessem o conhecimento.

Ainda falando sobre as legislações que retratam temáticas da Educação Inclusiva, temos o Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/2001 que destaca que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana” (BRASIL, 2001c, p.125). No entanto, esta afirmação foi retirada da nova versão do PNE 2014 – 2024 (BRASIL, 2014) deixando apenas o item que retrata diretamente a Educação Especial. Mas pensando na construção de escolas inclusivas, para que estas existam, é necessário, dentre vários fatores, um bom preparo dos profissionais que vão atuar diretamente nesse processo, gestores, inspetores, de toda a equipe escolar e, principalmente, dos professores, os quais estarão diretamente ligados às práticas inclusivas dentro da sala de aula. Deve ocorrer o rompimento de barreiras, sejam elas arquitetônicas ou atitudinais.

Vale ressaltar que na Resolução CNE/CEB nº 2/2001¹³, que institui diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, são retratados dois tipos de formação de professores para trabalhar com a inclusão, no caso, com alunos PAEE, são eles os professores capacitados e os professores especializados, o que já havia sido retratado na LDB – Lei nº 9.394/96 art. 59. Segundo esta resolução, em seu artigo 18, nos parágrafos 1º e 2º:

São considerados *professores capacitados* para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre Educação Especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para: I – perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva; II – flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem; III – avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais; IV – atuar em equipe, inclusive com professores especializados em Educação Especial.

São considerados *professores especializados em Educação Especial* aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2001b, p. 5, grifos do autor).

¹³ Disponível no glossário.

No Parecer CNE/CP nº 9/2001¹⁴, que propõe as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, Curso de Licenciatura e de Graduação Plena, destaca-se a importância de formar profissionais que saibam trabalhar com alunos heterogêneos, que utilizem diferentes recursos tecnológicos, que sejam cooperativos, dentre outros aspectos. O parecer também ressalta que precisam ser consideradas na formação do professor as especificidades dos alunos das modalidades de ensino, especialmente de Educação Indígena, da Educação de Adultos, bem como dos alunos Público Alvo da Educação Especial.

Nesse mesmo parecer, constam algumas competências para serem construídas na formação de professores da educação básica, implicando que ela deve ir além da formação específica e envolver questões econômicas, culturais, sociais, conhecimento da própria docência e o do desenvolvimento humano. O professor deve ter domínio de várias competências, além do conteúdo específico a ser ministrado.

Por isso, é de suma importância que a formação de professores capacitados contemple uma perspectiva inclusiva, para que em conjunto com o professor especializado haja um ensino colaborativo¹⁵. E assim, vemos esse trabalho em conjunto de professores da Educação Especial e da educação regular como uma das ações necessárias para efetivação da Educação Inclusiva, nesse caso, pensando no PAEE.

A Resolução CNE/CP nº 1/2002¹⁶, que estabelece “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica” (BRASIL, 2002a, p.1), define que “as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais” (BRASIL, 2002a, p.1), ou seja, o currículo a ser trabalhado nos cursos de formação devem retratar temáticas ligadas à diversidade, na qual entendemos contemplar todos os alunos que possuem algum tipo de necessidades educacionais especiais¹⁷ não apenas o PAEE, mas sim todos, embora não

¹⁴ BRASIL. Parecer CNE/CP nº 009, de janeiro de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 08 de maio de 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf> Acesso em: 06 jun. 2018.

¹⁵ O Ensino Colaborativo, no sentido em que estamos tratando, é um processo no qual o consultor especializado em Educação Especial, trabalha numa relação igualitária com um consultado, professor da classe comum, auxiliando-o em seus esforços tanto para tomar decisões quanto para desenvolver atividades pedagógicas que visam o atendimento de um grupo heterogêneo de estudantes. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt15_3418_texto.pdf Acesso em: 13 abr. 2018.

¹⁶ Disponível no glossário.

¹⁷ Nesse caso, entendemos por necessidades especiais todo o aluno que necessitar de um atendimento educacional diferenciado, seja ele com ou sem deficiência.

concordamos que o termo diversidade seria o melhor para se referir a todos os alunos, seja ele com ou sem deficiência, mas é este termo que está presente nas legislações.

Em 2004, foi publicada a Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004 que “Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” (BRASIL, 2004a, p.1). Nela encontramos que as instituições de Ensino Superior deveriam incluir nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais e as questões e as temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes. Uma discussão muito importante para auxiliar o profissional não só em suas práticas, mas para ter conhecimento da sua identidade como ser humano.

Desde o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005¹⁸, que regulamentou a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, Libras deveria ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores, dentre outros cursos de instituições federais, estaduais e municipais que teriam o prazo de dez anos para se adequarem. No entanto, isso não aconteceu de forma tão rápida.

Após 2013, assim como anterior a essa data, foram aprovadas leis importantes para a discussão referente a temática inclusão. Dentre elas a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014¹⁹, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE (2014 – 2024) para um novo decênio, e que traz em seu artigo 2º dez diretrizes, dentre elas:

[...]

II – Universalização do atendimento escolar;

III – superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;

[...]

IX – valorização dos (as) profissionais da educação;

X – promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2014, p. 43).

Para o cumprimento dessas dez diretrizes foram elaboradas metas e estratégias, que devem ser cumpridas no prazo de vigência do referido PNE. Na Meta 4 é reforçada a inclusão dos alunos PAEE, e recomenda-se a formação inicial de professores também voltada para o atendimento desses alunos. Seu item 4.16 tem como descrição

Incentivar a inclusão nos cursos de licenciatura e nos demais cursos de formação para profissionais da educação, inclusive em nível de pós-graduação, observado o disposto no caput do art. 207 da Constituição Federal, dos referenciais teóricos, das teorias de aprendizagem e dos processos de ensino-aprendizagem relacionados ao

¹⁸ Disponível no glossário.

¹⁹ Atualizada em 01 de dezembro de 2014.

atendimento educacional de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2014, p. 58).

Em sua Meta 8, trata da elevação da escolaridade média da população e traz em sua descrição que:

A política pública deve fortalecer sistemas educacionais inclusivos em todas as etapas, viabilizando acesso pleno à educação básica obrigatória e gratuita. A juventude (jovens e jovens adultos, conforme o Estatuto da Juventude) do campo, das regiões mais pobres e a negra devem ganhar centralidade nas medidas voltadas à elevação da escolaridade, de forma a equalizar os anos de estudo em relação aos demais recortes populacionais. Os estados e os municípios devem se organizar e entender esses desafios como compromissos com a equidade, contando com o apoio federal para viabilizar o atendimento das pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (BRASIL, 2014, p. 11 - 12).

Na Meta 13, trata-se da melhoria dos cursos de ensino superior, para que os cursos de formação de professores formem profissionais qualificados para o seu exercício, seu item 13.4 tem como descrição:

Promover a melhoria da qualidade dos cursos de pedagogia e licenciaturas, por meio da aplicação de instrumento próprio de avaliação aprovado pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes), integrando-os às demandas e necessidades das redes de educação básica, de modo a permitir aos graduandos a aquisição das qualificações necessárias a conduzir o processo pedagógico de seus futuros alunos(as), combinando formação geral e específica com a prática didática, além da educação para as relações étnico-raciais, a diversidade e as necessidades das pessoas com deficiência (BRASIL, 2014, p. 76).

Em 2012, no estado de São Paulo, foi publicada a Deliberação CEE nº 111/2012 alterada pela Deliberação CEE nº 126/2014, a qual traz mudanças significativas para os cursos de licenciaturas. Em relação à Educação Inclusiva, a Deliberação 111/2012 e a Deliberação 112/2012 estabelecem “ normas para a formação de docentes em nível de especialização, para o desenvolvimento de atividades com pessoas com necessidades especiais, no sistema de Ensino do Estado de São Paulo” (SÃO PAULO, 2012b, p. 1), deslocando a formação de docentes para atendimento do PAEE para os cursos de especialização, tirando do licenciado a possibilidade de uma formação adequada para atuação nas classes comuns.

Em 2015, a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015²⁰ foi publicada a fim de definir 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)

²⁰ Essa resolução revoga as Resoluções CNE/CP Nº 01 e 02 de 2002. Elas estão disponíveis no glossário. E a Deliberação CEE Nº 154/2017 surge com a intenção de se adequar frente as alterações retratadas na Resolução nº 2 que saiu em 2015 em âmbito federal.

e para a formação continuada dos profissionais do magistério da educação básica na perspectiva do atendimento às políticas públicas de educação. Sobre a formação docente, o artigo 13, parágrafo 2, preconiza que:

Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), Educação Especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas (BRASIL, 2015, p. 10).

Em 2017, alterando as Deliberações 111/2012 e 126/2014, foi publicada a Deliberação 154/2017, que revoga o parágrafo único “A formação de professores para creches e para a Educação Especial e a de profissionais não docentes para as creches serão objeto de regulamentações próprias” (BRASIL, 2012a; BRASIL, 2014, p.1) e traz em seu artigo 8 inciso IV “200 (duzentas) horas de atividades teórico práticas de aprofundamento, dedicadas preferencialmente à problemática da inclusão e ao estudo dos direitos humanos, diversidade étnico racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras” (SÃO PAULO, 2017a, p. 11) e em seu artigo 10 inciso VIII “conhecimentos dos marcos legais, conceitos básicos, propostas e projetos curriculares de inclusão para o atendimento de alunos com deficiência” (SÃO PAULO, 2017a, p. 12), trazendo para os cursos de licenciatura a discussão referente a Educação Inclusiva.

Essas leis brasileiras, ainda recentes, sinalizam mais um passo em termos de legislação em prol do ensino inclusivo, mas percebemos que ainda são necessárias mudanças e, principalmente, assegurar que a legislação que representa direitos conquistados seja colocada em efetividade.

Gostaríamos de deixar claro que o professor, mesmo sendo um agente importante no processo da inclusão, não é o único responsável pela situação da educação atual, como retrata Gatti (2010)

Deve ser claro para todos que essa preocupação não quer dizer reputar apenas ao professor e à sua formação a responsabilidade sobre o desempenho atual das redes de ensino. Múltiplos fatores convergem para isso: as políticas educacionais postas em ação, o financiamento da educação básica, aspectos das culturas nacional, regionais e locais, hábitos estruturados, a naturalização em nossa sociedade da situação crítica das aprendizagens efetivas de amplas camadas populares, as formas de estrutura e gestão das escolas, formação dos gestores, as condições sociais e de escolarização de pais e mães de alunos das camadas populacionais menos favorecidas (os “sem voz”) e, também, a condição do professorado: sua formação inicial e continuada, os planos de carreira e salário dos docentes da educação básica, as condições de trabalho nas escolas (p.1359).

São vários os fatores que influenciam a formação dos professores e a sua atuação dentro da sala de aula. No Brasil, segundo Pletsch (2009), a formação de professores e demais agentes educacionais ligados à educação segue ainda um modelo tradicional, inadequado para suprir as reivindicações em favor da Educação Inclusiva. A escola precisa de professores com uma formação diferenciada que lhes permita assumir com competência a responsabilidade pelo ensino de todos os alunos. Para Poker *et al.* (2015) é preciso alterar a concepção sobre o que é ensinar e o que significa aprender, agregando conhecimentos com atitudes e compromissos para que possa levar adiante a reforma da educação na direção da perspectiva inclusiva. A formação docente deve caminhar para o desenvolvimento de valores inclusivos, compreendendo o sentido da equidade que favorece a promoção e o atendimento das particularidades de todo o alunado.

Não é de hoje que a Matemática é considerada uma disciplina com a qual muitos estudantes não mantêm uma relação amigável. Os professores têm enfrentado dificuldades para ministrarem aulas em classes na qual os estudantes têm ou não deficiência. Segundo Torisu e Silva (2016), os desafios se intensificam ainda mais quando ele (o professor de Matemática) não recebeu, na formação inicial, conhecimentos que abordam aspectos referentes às multiplicidades encontrada no ambiente escolar e nem à inclusão. Com isso, é necessário que o professor da classe comum, no caso o de Matemática, esteja preparado para realizar a inclusão, para que junto com o professor do atendimento educacional especializado se tenha um ensino colaborativo, no caso dos alunos PAEE. Segundo Rosa, Rosa e Baraldi (2015)

A responsabilidade do ensino e da aprendizagem dos alunos com deficiência não cabe somente aos professores de Educação Especial, e sim, a todos os envolvidos no processo de inclusão escolar. E *esse todos* inclui o professor de Matemática, com todas as suas dificuldades em trabalhar com alunos que não aprendem os conteúdos matemáticos como desejado. Pois do mesmo modo que o professor de Matemática não foi formado para atender essa nova demanda de alunos, o professor de Educação Especial não tem ou a formação é mínima em relação à Matemática (p.187, grifo nosso).

Os docentes que lecionam nas licenciaturas, em especial na Matemática, não tiveram em sua formação disciplinas voltadas para um ensino inclusivo, isso acarreta certa resistência a um novo modelo de formação, o que prejudica a formação do futuro professor. Segundo Cintra (2014), os professores, em sua maioria, não foram preparados para receber alunos com deficiência, assim como não estão preparados para lidarem frente a situações de preconceito em suas salas de aula e, muitas vezes, esse despreparo o impede de desenvolver práticas pedagógicas inclusivas que auxiliem na aprendizagem dos seus alunos.

Para que tenhamos uma formação voltada para a inclusão são necessárias várias mudanças na formação inicial, dentre elas uma reforma curricular, pensando não apenas na inserção da discussão da temática inclusão, mas também na forma com que essas discussões podem acontecer dentro do ambiente universitário, assim como pensar em uma formação de professores críticos reflexivos, que saibam problematizar sua prática e o que a rodeia e que estejam dispostos a estarem sempre se renovando, buscando formas de incluir a todos.

Uma das formas de auxiliar o professor na sua formação seria uma articulação entre a teoria vista em sala com a vivência da prática obtida por meio de estágios e de projetos. Poker *et al.* (2016) descreve uma pesquisa realizada no curso de Pedagogia da Unesp/Marília que analisa a percepção dos alunos egressos sobre a sua formação inicial na perspectiva da Educação Inclusiva, e se os conteúdos propostos pelo curso ajudaram no ambiente de trabalho. Dentre os pesquisados, alguns alegaram que aprenderam na prática a trabalhar frente à inclusão escolar e que as aulas serviram de apoio, mas que não auxiliaram muito; ainda, afirmaram que seriam necessárias mais disciplinas para que os ajudassem e os tornassem mais preparados para lidar com situações diversas no dia a dia. O que reforça pensarmos em uma articulação entre a teoria e a prática para que o professor tenha conhecimentos, tanto dos conteúdos específicos de cada disciplina quanto das várias formas de ensiná-los em sala de aula, vivenciando situações em estágios e em projetos que auxiliem na discussão das teorias, sempre visando a inclusão de todos e o acesso ao conhecimento.

Segundo Poker *et al.* (2015) a Educação Inclusiva aponta uma possibilidade de transformação do sistema educacional e, para tanto, é imprescindível uma mudança na formação do professor, e com isso é necessário pensarmos e reavaliarmos como está sendo a formação dos professores de Matemática para atuarem na perspectiva inclusiva. Que professores esses cursos estão formando?

Diante desse cenário, podemos notar a importância da discussão dessa temática nos cursos de formação de professores das áreas específicas, em especial na Matemática, para que, em conjunto com professores especialistas consigam realizar um ensino e uma aprendizagem que englobem a todos os alunos. A formação do professor precisa ser diferenciada, não são apenas algumas disciplinas que abordem a inclusão que vai auxiliar o professor em sua sala de aula. Se faz necessário que em todas as disciplinas sejam abordados assuntos que discutam como o processo de ensino e aprendizagem pode ser diversificado a fim de atingir a todos os alunos. O professor precisa ser preparado para lidar com as diferenças e ter uma formação com olhar para a inclusão.

No próximo capítulo falaremos um pouco da nossa metodologia de pesquisa, nossas experiências com a história oral e como foi nosso contato com os depoentes.

CAPÍTULO II

Um processo de aprendizado



Ao iniciar uma pesquisa, sempre pensamos em qual metodologia iremos utilizar. Confesso que minhas¹ experiências com pesquisas eram incipientes, mas já consigo perceber que aquilo que alguns chamam de “metodologia”, – e que via de regra é dada como título de capítulo de diversos trabalhos acadêmicos, desde projetos de Iniciação Científica a teses de Doutorado – é o caminho que traçamos ao perseguir nossas inquietações. Mas, essa percepção se deve, prioritariamente, às concepções que o Grupo de História Oral e Educação Matemática (Ghoem), ao qual eu pertenço desde 2017, vem defendendo e investindo para a formação de seus jovens integrantes e pesquisadores.

Quando ingressei no Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência na Unesp, em Bauru, minha orientadora inseriu-me no Ghoem. Nesse grupo, os trabalhos desenvolvidos mobilizam e exercitam algumas metodologias, dentre elas a História Oral. Mas, o que é a História Oral, principalmente em um Grupo que a elege para formar seu próprio nome? De início não fazia ideia do que se tratava essa metodologia. Comecei a participar das reuniões do Ghoem, que acontecem na sala do grupo em Bauru, quando fizemos leituras² que me ajudaram a entender possibilidades de mobilizar a História Oral em pesquisas. As reuniões foram uma novidade, nunca havia participado de um grupo de pesquisa, não sabia quão enriquecedoras poderiam ser aquelas discussões, o quanto contribuem para enxergarmos as coisas com outros olhos, e para compartilharmos e formamos nossas opiniões.

Durante as reuniões, pude conhecer as linhas de pesquisa trabalhadas no Ghoem. Análise de Livros Didáticos – Hermenêutica de Profundidade; Escolas Reunidas, Escolas Isoladas: Educação e Educação Matemática em Grupos; História da Educação Matemática; História Oral e Educação Matemática; História Oral, Narrativas e Formação de Professores: pesquisa e intervenção; Mapeamento da Formação e Atuação de Professores que ensinam/ensinaram Matemática no Brasil; e por fim, Narrativas e ensino e aprendizagem de Matemática (Inclusiva).

¹ Cabe esclarecer que toda vez que escrever na 1ª pessoa do plural, refiro-me à minha orientadora e eu, e quando estiver na 1ª pessoa do singular, somente eu.

² Silva; Souza, 2007; Garnica; Martins – Salandim, 2016.

Nosso trabalho se aproxima e pode contribuir com duas dessas linhas: a do “Mapeamento da Formação e Atuação de Professores que ensinam/ensinaram Matemática no Brasil” e a das “Narrativas e ensino aprendizagem de Matemática (Inclusiva)”. A linha de pesquisa do Mapeamento, que nasceu como um projeto, incorpora pesquisas que visam tecer narrativas sobre a formação e atuação do professor de Matemática de diversas regiões do país. Existem trabalhos referentes aos estados de São Paulo³, Santa Catarina⁴, Minas Gerais⁵, Paraná⁶, Mato Grosso⁷, Mato Grosso do Sul⁸, Paraíba⁹, Rio Grande do Norte¹⁰, Bahia¹¹, Goiás¹² e Tocantins¹³. Segundo Garnica, Fernandes e Silva (2011) esboçar um mapeamento,

[...] é elaborar, em configuração aberta, um registro das condições em que ocorreram/ocorrem a formação e atuação de professores de Matemática, dos modos com que se deram/dão a atuação desses professores, do como se apropriam/apropriavam dos materiais didáticos, seguiam/seguem ou subvertiam/subvertem as legislações vigentes (p. 241).

Tenho a pretensão de apresentar no meu trabalho contribuições para o Mapeamento do Ghoem, pois ao estudar o processo de reestruturação dos cursos de Licenciatura em Matemática na Unesp, esboçarei compreensões acerca dos professores de Matemática que se quer formar, considerando as atuais solicitações do Conselho Estadual de Educação e da inserção de novas disciplinas nas grades curriculares dos cursos.

Na linha de pesquisa “Narrativas e ensino aprendizagem de Matemática (Inclusiva)” o foco das pesquisas está no ensino e aprendizagem de Matemática abordando diferentes metodologias na escola básica, como também o uso de narrativas de professores e de alunos para compreender aspectos da Educação Inclusiva¹⁴. Essa pesquisa, então, trará contribuições para essa linha, uma vez que as reestruturações ocorrem devido a inserção de disciplinas que visam contribuir com a formação do professor de Matemática para uma Educação Inclusiva.

Ao pesquisar sobre as linhas de pesquisas no qual o meu trabalho se encaixava comecei a perceber que não conseguimos desassociar uma linha da outra, ou seja, por mais que separamos em linhas distintas elas estão interligadas, pois ao analisarmos a formação do

³ A maior parte dos trabalhos concentra-se neste estado: Souza, 1998; Baraldi, 2003; Silva, 2006; Martins-Salandim, 2007; Souza, 2011; Martins-Salandim, 2012; Silva, 2015b.

⁴ Gaertner, 2004.

⁵ Reis, 2014; Almeida, 2016; Ferreira, 2016; Paiva, 2016.

⁶ Seara, 2005; Fillos, 2008; Bernardes, 2009; Toillier, 2013.

⁷ Lando, 2002; Both, 2014; Moreira, 2016.

⁸ Silva, 2015a; Gonzales, 2017.

⁹ Macena, 2013.

¹⁰ Moraes, 2012, 2017.

¹¹ Bordignon, 2016.

¹² Cury, 2007.

¹³ Cury, 2011.

¹⁴ Disponível em: <http://www2.fc.unesp.br/ghoem/index.php?pagina=linhas.php>

professor de Matemática para trabalhar em uma perspectiva inclusiva estamos trazendo contribuição para o projeto do mapeamento, ao mesmo tempo em que trabalhamos com a questão da formação do professor de Matemática.

Para tal empreitada, as narrativas constituídas oralmente, via entrevistas de História Oral, com pessoas que participaram ativamente desse processo serão as fontes históricas. Diante disso, foi conveniente cursar a disciplina “Narrativas como Fontes para a Pesquisa em Ensino de Ciências e Matemática: Metodologias Qualitativas de Pesquisa, Análise Crítica, Fundamentos e Procedimentos” oferecida pelo programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência da Faculdade de Ciências de Bauru e ministrada pelos professores Maria Ednéia¹⁵ e Vicente¹⁶. Por meio das leituras sugeridas¹⁷ para a disciplina e das reuniões do Grupo, comecei a entender que a História Oral é um caminho para se constituir e tratar as fontes que nos ajudarão a esclarecer o que nos inquieta em nossa pesquisa, como retrata Morais (2017)

[...] a História Oral é uma metodologia de pesquisa qualitativa que possibilita lidar com narrativas de sujeitos que viveram os eventos que se pretende estudar, sendo, talvez esse, um dos principais motivadores da opção por se trabalhar com essa metodologia para realizar operações historiográficas: permitir entrar em contato com indivíduos ligados por acontecimentos em comum, que por tê-los vivido e experienciado fornecem diferentes perspectivas para o entendimento do passado, possibilitando criar e conhecer versões, por vezes distintas ou desconhecidas, sobre o tema que se pretende estudar (p.14).

As narrativas são pano de fundo das pesquisas que se valem de entrevistas e a História Oral é o meio mais frequentemente utilizado por pesquisadores do Ghoem para compô-las. As narrativas são uma forma de construir conhecimento. Cada pessoa narra de um modo e seleciona o que quer ou não contar. Dessa forma, podemos entender as narrativas como as experiências destacadas em relatos, dando assim, significado ao que foi vivido. As narrativas nos permitem ter contato com diferentes pontos de vistas que dialogam com outros textos e vozes, o que propicia variadas interpretações (BOTH, 2014).

Como afirmam Garnica, Fernandes e Silva (2011)

Creemos que um depoimento está sempre aberto a interpretações. Ainda que, quando coletado, o depoimento estivesse voltado a permitir compreensões sobre uma questão específica, uma apropriação dele pode fazer surgir outras questões e permitir outras compreensões que não apenas aquelas surgidas na pesquisa para a qual tal depoimento foi inicialmente coletado (p. 245).

¹⁵Prof.^a Dr.^a Maria Ednéia Martins-Salandim, professora assistente do Departamento de Matemática e do Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista-Unesp, Câmpus Bauru.

¹⁶Prof. Dr. Antonio Vicente Marafioti Garnica, professor Livre-docente pelo Departamento de Matemática da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista-Unesp.

¹⁷ Delgado, 2003; Garnica, 2015; Martins – Salandim, 2016.

Assim, a compreensão que buscamos por meio dessas narrativas é uma dentre várias, por isso optamos em apresentar as textualizações das entrevistas na íntegra, para que através delas o leitor possa realizar as suas próprias compreensões.

Quando produzimos as narrativas, a partir da História Oral, estamos constituindo intencionalmente fontes históricas que podem ser utilizadas em outras pesquisas. As entrevistas nos fornecem muitas possibilidades e potencialidades para compreender o que estamos estudando, e as narrativas advindas delas “nunca serão esgotadas e sempre podem continuar a nos fornecer argumentos, pistas, resíduos” (MARTINS-SALANDIM, 2012, p. 57).

Para Bloch (2001), compreender não é uma atitude passiva, ou seja, quando buscamos compreender algo, temos que ir em busca de dados que encaminhem as nossas inquietações. Paul Thompson (1992, p. 25) alerta que um mérito principal da História Oral “é que, em muito maior amplitude do que a maioria das fontes, ela permite que se recrie a multiplicidade original de pontos de vista”, portanto, as narrativas que obtemos por meio da História Oral nos fornecem versões diferentes sobre determinado assunto. Ainda, Jenkins (2017) afirma que

[...] não existem duas leituras idênticas. (Por vezes, fazemos anotações à margem de um texto e, voltando a elas tempos depois, não conseguimos lembrar do que se tratava. No entanto, são exatamente as mesmas palavras na mesma página. Assim, como é que significados conserva significado?) Portanto, nenhuma leitura, ainda que efetuada pela mesma pessoa, é passível de produzir o mesmo efeito rapidamente (p. 49).

E assim também é a narrativa, se um pesquisador com um mesmo roteiro entrevistar a mesma pessoa em ocasiões diferentes, o relato não será o mesmo, pois o tempo e as emoções alteram o olhar e o ponto de vista das pessoas.

Acredito que seja importante falar que ao tratarmos de ponto de vista diferentes levamos em conta a experiência de cada indivíduo e que, segundo Larrosa (2002), a experiência não é aquilo que passa, e sim aquilo que *nos* passa, ela é sempre singular, isto é, cada um tem a sua. Isso faz com que cada narrativa seja única. A narrativa “traz a *singularidade* de cada narrador. Nesse sentido é um equívoco *ver/perceber* o narrador apenas como um representante de um dado segmento social ou contexto histórico. A narrativa é sempre um olhar em *perspectiva*” (WORCMAN, 2013, p. 150. Grifos do autor). Quando buscamos um depoente acreditamos que ele não seja um representante de determinada classe, mas sim uma pessoa que possa nos fornecer o que gostaríamos de saber de acordo com as suas experiências, de modo singular e não representando um grupo de pessoas.

As narrativas são, então, suporte para entendermos as nossas inquietações que outros tipos de fonte não nos ajudam a compreender, ou que deixaram lacunas para o pesquisador.

Albuquerque Júnior (2007) nos alerta quanto à desconfiança que devemos ter em relação aos objetos definidos para o saber histórico. O objeto histórico é também político e é criado a partir dos interesses daqueles que o produzem. A pesquisa se inicia devido a uma lacuna que o pesquisador criou sobre determinado assunto e que, para ele, ainda não foi preenchida.

Se pensarmos o passado como uma renda, permanentemente retrabalhada, devemos lembrar que não são apenas as linhas, laços e nós, por mais coloridos que sejam, que dão forma ao desenho projetado; são, justamente, os buracos, os vazios, as ausências, que são responsáveis por fazer aparecer com nitidez o que se pretendia fazer (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2007, p. 153).

Para que possamos enxergar os desenhos formados na constituição de uma renda, é necessário criar esses espaços vazios, para que o desenho possa ser visível. O mesmo ocorre com as lacunas do que estamos estudando, somos nós com as nossas inquietações que criamos e, na medida do possível, vamos preenchendo essas lacunas com a nossa pesquisa, buscando as fontes necessárias para isso, ao mesmo tempo que criamos outros vazios.

2.1 – Começando a preencher e criar lacunas

Mesmo sabendo que a História Oral como metodologia não se reduz apenas aos procedimentos para a produção das narrativas, assim como retrata Garnica (2015, p. 38) “entendemos metodologia não apenas como um mero conjunto de procedimentos, mas como um complexo que exige também a fundamentação desses procedimentos”. No Ghoem esses procedimentos nos norteiam a constituir e a tratar as fontes orais, dando eficiência ao desenvolvimento da nossa pesquisa (GARNICA, 2015).

Decidido o que iremos investigar, um próximo passo é a busca de colaboradores, que com seus depoimentos podem nos ajudar a entender o que estamos investigando; entramos em contato com esses depoentes conversamos sobre nossa pesquisa e explicamos nossa metodologia, como iremos realizar as entrevistas; após decidirmos o tema de estudo e as pessoas que iremos entrevistar, e até mesmo antes de conversar com os depoentes, elaboramos um roteiro, que pode seguir diversas formas como fichas temática, blocos ou questões.

O questionário pode ser enviado antes para o depoente para que este tenha ciência do que será tratado; após o contato com o depoente combinamos local e data; realizamos as entrevistas; fazemos a transcrição do áudio da entrevista, prática que se configura na escrita dos dizeres, pausas, entonações e vícios de linguagem, aproximando-se, ao máximo, do que foi registrado oralmente; depois textualizamos a entrevista transcrita, o processo de transformar o discurso em uma narrativa mais corrente, mas sem descaracterizar as marcar e dizeres do entrevistado, é uma narrativa produzida entre o depoente e o pesquisador. Feita a

textualização, retornamos este material para o depoente com a finalidade de legitimação do texto criado.

O pesquisador e o colaborador começam a estabelecer uma negociação de modo que o depoente tenha ciência de que o texto final possui marcas, tanto dele, quanto do pesquisador. Ainda, podem realizar correções, inserções e reformulações, no sentido de buscar aproximar a fala do entrevistado e a interpretação do entrevistador, para que o depoente possa se reconhecer naquela narrativa produzida. Depois de terminada as negociações, solicitamos a assinatura de uma carta de cessão de direitos. E por fim, analisamos os documentos constituídos (agora fontes orais e escritas) e outros encontrados.

Essas etapas não são isoladas e nem sempre são sequenciais, muitas delas estão entrelaçadas umas com as outras, além disso realizamos um movimento interpretativo desde nossas intenções iniciais (GARNICA; SOUZA, 2012).

Com as potencialidades da História Oral, que se mostraram atrativas para o desenvolvimento do nosso trabalho, vieram as dúvidas acerca dos nossos possíveis colaboradores. Como nossa pesquisa busca elaborar uma compreensão da reestruturação dos cursos de Licenciatura em Matemática na Unesp devido a inserção de temas relacionados a Educação Inclusiva, achamos de suma importância conversar com alguns dos responsáveis por essas reestruturações. Inicialmente, a nossa proposta era conversar com os coordenadores do curso de Licenciatura em Matemática dos câmpus da Unesp e aplicar um questionário aos alunos de Graduação. Após uma reunião do Ghoem, concordamos que seria mais conveniente falar com os coordenadores de curso e com gestores/assessores que participaram desse processo.

A partir da definição de quem seriam nossos entrevistados, por meio de pesquisa no site¹⁸ da Unesp, tomamos conhecimento que em seis câmpus há o curso de Licenciatura em Matemática: Bauru, Guaratinguetá, Ilha Solteira, Rio Claro, Presidente Prudente e São José do Rio Preto. Localizados os cursos, acessamos os Projetos Pedagógico do Cursos (PPC) de cada um deles. Pela leitura do PPC, obtivemos os nomes de alguns coordenadores responsáveis pela reestruturação, outros nomes só foram encontrados após contato com o atual coordenador. Todos foram muito receptivos, porém alguns apresentaram certo receio de recordar, como disseram, “os momentos turbulentos”. Ao entrar em contato com os possíveis depoentes, e apresentando nossos objetivos e os procedimentos da História Oral como

¹⁸ www.unesp.br

metodologia de pesquisa a ser utilizada, a maioria dos nossos depoentes aceitou nos receber e assim enviamos os roteiros das entrevistas.

Decidimos elaborar roteiros diferentes, um para os coordenadores e outro para o gestor/assessor, esses roteiros estão nos Apêndices I e II, respectivamente. Ao elaborarmos os roteiros, pensamos em questões que nos mostrassem quem eram os profissionais com quem iríamos conversar, sua formação, acadêmica e profissional, e suas experiências de vida. Essas questões estariam em ambos os roteiros. Para o roteiro dos coordenadores, buscamos saber sobre sua gestão como coordenador, sua rotina, motivos de ter assumido a função e qual era o perfil do curso que ele coordena ou coordenou; essas questões nos ajudariam a compreender a visão do coordenador sobre o curso e quais foram suas motivações para estar na coordenação. Num tópico, apresentamos questões relacionadas à Educação Inclusiva em consonância com as reestruturações. Pretendíamos saber se o coordenador possuía algum tipo de experiência nessa área, qual era a sua visão em relação à inserção de disciplinas com conteúdos na perspectiva inclusiva, se elas podem contribuir para a formação dos futuros professores, e como foi esse processo de reformulação.

Em relação à gestão/assessoria, além das questões sobre a formação e atuação no cargo, perguntamos sobre a relação da Prograd¹⁹ com os Conselhos de Curso e o Conselho Estadual de Educação (CEE), se aconteceram reuniões e negociações em relação à reestruturação e, para eles, qual era a intenção dessas reestruturações. Perguntamos também se houve algum critério para determinar quais disciplinas poderiam ou não fazer parte da reestruturação. Em relação à Educação Inclusiva, perguntamos sobre um possível contato com esse tema, se as deliberações contribuíram para discussões sobre ele; questionamos também se houve algum curso de capacitação para os professores e como eles fizeram para inserir na grade curricular a disciplina de Libras. Questões essas que nos ajudaram a entender o processo de reestruturação de uma maneira ampla, com uma visão de quem esteve em contato com os Coordenadores de Cursos e o Conselho Estadual de Educação.

Após o contato com todos os depoentes, roteiros enviados e entrevistas marcadas, a ansiedade de realizar a minha primeira entrevista começava a me assombrar. O que esperar de cada depoente, como conduzir a entrevista e se eles não respondessem o que eu queria ouvir? “Fazer História Oral não é simplesmente sair com um gravador em mãos, com algumas perguntas na cabeça, e entrevistar aqueles que cruzam nosso caminho dispostos a falar um pouco sobre suas vidas, suas histórias” (ALBERTI, 2005, p. 29). Fazer História Oral vai além

¹⁹Pró – Reitoria de Graduação é o órgão assessor da Reitoria que, juntamente aos centros é corresponsável pelo ensino de graduação (Para mais informações consulte o Glossário disponível em anexo).

de simples perguntas sobre determinado assunto, como retratado anteriormente é uma via de mão dupla, onde o entrevistador deve conhecer e estar sensível sobre o assunto tratado para perceber a forma e o modo que seu depoente reage à conversa, pois seu comportamento pode dizer muito sobre o que pensa.

Durante as entrevistas, notei que por mais que tenhamos um roteiro em nossas mãos ou fosse decorado, quem conduz a entrevista é o nosso colaborador. Cada depoente nos fornece uma entrevista diferente, que se direciona de maneira distinta e que pode levar para outras questões e informações que não estávamos esperando. Segundo Portelli e Santhiago (2016),

Fontes orais são geradas em uma troca dialógica, a *entrevista*: literalmente, uma troca de olhares. Nessa troca, perguntas e respostas não vão necessariamente em uma única direção. A agenda do historiador deve corresponder à agenda do narrador; mas o que o historiador quer saber pode não necessariamente coincidir com o que o narrador quer contar (p. 10, grifo do autor).

Cada entrevista se difere da outra levando o próprio entrevistador a fazer questionamentos que não estavam no roteiro e, assim, entendendo coisas que nem ao menos se tinha pensado.

Além das entrevistas, também percebemos a necessidade de olhar o Projeto Político Pedagógico do Curso, onde constam as alterações legais realizadas em decorrência de uma reestruturação. Baseadas nisso, buscamos realizar um cotejamento entre as fontes. Segundo Both (2014),

Assim como os registros escritos auxiliam os orais, dos documentos surgem questionamentos que não podem ser respondidos pelos próprios. Nesse momento, as entrevistas e as narrativas constituídas delas permite expandir os dados que já se encontram disponíveis. Assim, a metodologia por nós adotada possibilita respostas que não poderiam ser obtidas de outra forma (p. 23).

Os registros escritos podem fazer parte desde o início do trabalho, permitindo conhecer o tema, dar embasamento para a construção dos roteiros das entrevistas, para estruturação e complementação das textualizações e para a análise dos dados. A utilização de ambas as fontes traz inúmeras contribuições para o trabalho.

2.1.1.1 – Iniciam-se as entrevistas

A primeira entrevista foi realizada com a professora Ivete, coordenadora do curso de Licenciatura em Matemática da Unesp de Bauru com mandato de 2/2015 a 8/2018, com recondução de 9/2018 a 8/2020. Ela esteve presente nas reestruturações das Deliberações CEE Nº 111/2012, 126/2014 e 154/2017 atuando como vice e coordenadora. A entrevista se deu de forma satisfatória, eu estava muito ansiosa por se tratar da minha primeira entrevista e da

minha orientadora. No decorrer da conversa surgiram novas dúvidas e resolvemos alterar o roteiro, acrescentando algumas questões.

A segunda entrevista foi realizada com o professor Aylton, coordenador do curso de Licenciatura em Matemática da Unesp de Presidente Prudente com mandato de 9/2018 a 8/2019, e que estava na coordenação nas reestruturações das Deliberações CEE Nº 111/2012, 126/2014 e 154/2017. Em conversa com o professor Aylton, comentei que estávamos tentando entrar em contato com o Pró-Reitor de Graduação que estava no cargo durante os anos de 2012 a 2014. Ele sugeriu-me que procurássemos a professora Maria de Lourdes, a Lurdinha, assessora do Pró-Reitor de Graduação. Entramos em contato com ela, que aceitou conversar conosco.

A terceira entrevista foi com a professora Ana Paula, ex-coordenadora do curso de Licenciatura em Matemática da Unesp de Guaratinguetá, e que participou da reestruturação das Deliberações CEE Nº 111/2012 e 126/2014. Sua entrevista contribuiu para a elaboração das questões do roteiro da assessora da Pró – Reitoria.

Em seguida, conversamos com o professor Ernandes, coordenador do curso de Licenciatura em Matemática da Unesp de Ilha Solteira com mandato de 2/2016 a 8/2018 com recondução de 9/2018 a 8/2020 e representante docente nas reestruturações das Deliberações CEE Nº 111/2012 e 126/2014. A entrevista foi interessante e pudemos entender como foi o processo de criação do curso de Licenciatura em Matemática no Câmpus de Ilha Solteira, desde a solicitação do curso até hoje.

Como dito anteriormente, algumas entrevistas nos auxiliaram na elaboração do roteiro para a professora Maria de Lourdes. Optamos por elaborar um roteiro diferente por entender que a professora ocupava uma posição díspar dos coordenadores, devido a isso sua perspectiva referente a esse processo necessitaria de questionamentos diferentes.

A entrevista com a professora Maria de Lourdes nos proporcionou retomar muitas coisas que apareceram nas narrativas dos outros depoentes e foi de grande valia para que púdessemos entender o cenário do processo de reestruturações, segundo sua visão. Essa entrevista me fez pensar em um dos textos²⁰ de Larrosa (2014). Nesse texto, um jornalista vai entrevistar pessoas que acabaram de retornar da guerra, ele espera que seus depoimentos sejam de terror, tristeza, mas estes dizem coisas diferentes do que o jornalista esperava ouvir. Assim me senti nessa entrevista, em consequência dos depoimentos de alguns coordenadores e de minhas próprias conclusões, tiradas antecipadamente. Mas ao falar coisas que eu não

²⁰ 20 Minutos na Fila: sobre experiência, relato e subjetividade em Imre Kertész. Larrosa, 2014. Tradução de Filipe Santos Fernandes p. 732.

estava esperando, a depoente me fez olhar para a minha pesquisa com outros olhos, me deixando sensível a assuntos que não havia dado tanto destaque no início, tais como a delicada relação entre Coordenadores, Prograd e Conselho Estadual de Educação.

Continuando a busca por nossos entrevistados, conversamos com a professora Renata, vice-coordenadora do curso de Licenciatura em Matemática da Unesp de Rio Claro com mandato de 09/2015 a 09/2018, e coordenadora durante a gestão das reestruturações das Deliberações CEE Nº 111/2012 e 126/2014. Em sua entrevista, pude conhecer um pouco melhor o curso de Licenciatura em Matemática de Rio Claro e como foi esse processo de reestruturação nesse câmpus. A professora nos forneceu um documento elaborado durante a articulação dos cursos de Licenciatura em Matemática da Unesp²¹, o qual foi citado em algumas entrevistas.

Nossa última entrevista foi com a professora Luciana, coordenadora do curso de Licenciatura em Matemática da Unesp de São José do Rio Preto com mandato de 10/2015 a 08/2018, ela atuou como coordenadora na reestruturação da Deliberação CEE Nº 154/2017. A sua entrevista aconteceu via Skype²² e nos possibilitou compreender um pouco sobre o processo de reestruturação. Acreditamos que seja necessário ressaltar que o processo de reestruturação nesse câmpus foi entregue ao Conselho Estadual de Educação depois dos demais, assim como é retratado pela depoente, e os outros projetos serviam como base para a sua elaboração, o que influencia diretamente no processo de reestruturação, tanto na elaboração do Projeto quanto no relacionamento com a Prograd e CEE.

No quadro 1 encontra-se uma sistematização de datas e de período de atuação como coordenadores de curso ou assessor da Prograd.

Quadro 1. Relação de entrevistados

Entrevistado	Data da entrevista	Tempo de duração da entrevista	Local	Mandatos
Ivete Maria Baraldi	17/10/2017	1h08min06s	Bauru	Vice-coordenação 2013 – 2015 Coordenação 2015 – 2020

²¹O documento fornecido se intitula: “Diretrizes para os cursos de graduação da Unesp, Matemática, estudos resultantes do processo de articulação e integração dos cursos de Matemática da Unesp”, onde traz a discussão referente a articulação que ocorreu a partir de outubro de 2009, até abril de 2012 em reuniões que aconteceram em Bauru e Rio Claro

²² A entrevista aconteceu através de um software que permite a comunicação pela internet através de conexão de voz e vídeo.

Aylton Pagamisse	27/11/2017	49min09s	Presidente Prudente	Vice-coordenação 2008 – 2010 2016 – 2017 Coordenação 2014 – 2016 2017 – 2019
Ana Paula Marins Chiaradia	15/12/2017	56min20s	Guaratinguetá	Coordenação 2010 – 2012 2012 – 2014
Ernandes Rocha de Oliveira	02/02/2018	2h55min43s	Ilha Solteira	Coordenação 2016 – 2020
Maria de Lourdes Spazziani	05/02/2018	1h37min44s	Botucatu	Assessora do Pró-Reitor de Graduação 2011 – 2012 2013 – 2017
Renata Zotin Gomes de Oliveira	08/02/2018	49min05s	Rio Claro	Vice-coordenação 2001 – 2003 2003 – 2005 2015 – 2018 Coordenação 2007 – 2011 2013 – 2015
Luciana de Fátima Martins	19/06/2018	38min03s	Via Skype	Coordenação 2015 – 2018

Fonte: Elaborado pelas autoras

Ao mesmo tempo em que fazia as entrevistas, iniciei a transcrição delas, quando transcrevia o áudio deixando todas as marcas de oralidade e o tempo da memória do depoente²³. Depois de terminada a transcrição, iniciei a textualização, na qual fui eliminando os vícios de linguagens, deixando o texto mais fluente e reorganizando as ideias para que ficasse o mais claro possível para o leitor, mas sem descaracterizar o nosso depoente, de forma que ele pudesse se reconhecer no texto.

Após o término das textualizações, entrei em contato novamente com os nossos depoentes para solicitar a conferência da textualização e a assinatura da carta de cessão. Nesse processo tivemos vários embates. Ao retornamos os textos a um dos depoentes, ele se mostrou bastante relutante, pois considerava que o texto tinha ficado muito extenso e que achava que tinha fugido um pouco do tema da entrevista. Confesso que na hora fiquei muito preocupada e entrei em contato imediatamente com a minha orientadora. Ela me orientou a ligar para o

²³ Ao falarmos sobre o tempo da memória do nosso depoente estamos nos referindo ao tempo Kairos, que segundo Fernandes e Garnica (2012, s/n) “é aquele da percepção da experiência, da experiencição, o tempo descontínuo, sensual e vertiginoso da memória” ou seja, no momento da transcrição deixamos da forma com que nosso depoente se recorda dos acontecimentos de acordo com a sua experiência.

depoente e explicar, novamente, sobre nossa metodologia de pesquisa e que seu depoimento era muito valioso para o nosso trabalho. Conversei com ele, mas mesmo assim ele permaneceu um pouco relutante dizendo que iria alterar algumas coisas no texto e que depois me retornaria. A negociação demorou mais de um mês, e me cedeu a carta de cessão dizendo “reli a entrevista e, passado o choque inicial, cheguei à conclusão que pode ficar assim mesmo pois acaba sendo um desabafo e o registro do que passei nessas duas alterações curriculares que nos foram impostas”. O segundo depoente para quem enviei a solicitação, não retornou meu e-mail. Por meio de uma rede social confirmei o recebimento e disse que estava disponível para qualquer esclarecimento e depois de alguns dias, foi fornecida a carta de cessão.

O terceiro, de imediato já nos disponibilizou a carta de cessão e conferindo o conteúdo da textualização, assim como o quarto. O quinto depoente, ao enviarmos a textualização e a carta de cessão, nos retornou pedindo o anonimato. Tivemos um processo de negociação solicitando a sua reconsideração, explicando que é importante mantermos os nomes das pessoas, pois como tratamos com narrativas de experiências de vida, ela é singular, específica de cada pessoa. Ainda, mesmo que retirássemos os nomes, os seus traços seriam evidentes na narrativa, facilitando a identificação do depoente. Além de que, se retirarmos as marcas que identifica a pessoa estamos descaracterizando o que buscamos no trabalho, que é compreender esse processo de reestruturação através de olhares e experiências singulares desse processo.

Em conversa com o depoente, garantimos que iríamos fazer o que ele achasse mais adequado. Depois de alguns dias ele enviou a carta de cessão e a textualização com algumas alterações que julgou necessárias. O sexto depoente recebeu a textualização, fez algumas considerações e nos cedeu a carta de cessão. Nosso último depoente corrigiu a textualização, fez as alterações necessárias e também nos enviou a carta de cessão.

Durante essas negociações me senti muito apreensiva e muito ansiosa para obter as respostas dos meus depoentes. As textualizações nos forneciam informações muito importantes e não sabia se eles iriam me disponibilizar a carta de cessão ou se iriam alterar de maneira significativa os dados presentes. Notei que mesmo sendo meus depoentes acadêmicos e acostumados a lidarem com pesquisas, tive certa dificuldade com alguns professores.

2.2 – Pensando possibilidades de análise, escolhendo e fazendo caminhos analíticos

Com as fontes em mãos, iniciou-se de maneira mais formal o processo de análise. Dizemos de maneira mais formal, pois, desde o início das entrevistas já havia uma

inquietação de como realizaríamos as análises dos nossos dados, desde o planejamento da pesquisa já estamos realizando uma determinada análise. Quando começamos a discutir como encaminharíamos a pesquisa, pensamos em utilizar algumas opções de análises exercitadas nos trabalhos do Ghoem, como a análise narrativa de narrativas, análise de convergência e a análise de singularidades. Segundo Cury (2011, p. 12), a análise narrativa de narrativas “é uma forma de elaborar compreensões acerca da (s) história (s) que se queria contar e dos objetos e cercanias que se pretendia tematizar” ou seja, o pesquisador trabalha a partir de suas análises com as possibilidades alternativas para compor histórias a partir das histórias que ouviu.

A análise de convergências atua identificando os “elementos que se mostram mais insistentemente numa série de fontes ou elementos que, nesses mesmos conjuntos, se mostravam claramente divergentes, ou seja, uma análise constituída por meio de um cotejamento de fontes” (MARTINS-SALANDIM, 2012, p. 62), esta análise nos permite perceber temas que aparecem de maneira semelhante ou controversa nos conjuntos de depoimentos.

A análise de singularidades é a construção de uma “narrativa sobre e a partir de cada entrevista, e quais questões, individualmente, cada uma delas dispara em nossa pesquisa. Nessa análise busca-se registrar as nossas percepções de como cada narrativa apresenta-se, seu fio condutor, suas marcas” (MARTINS-SALANDIM, 2012, p. 242).

Mesmo tendo em mente algumas possibilidades de análise dos dados, são as narrativas que nos indicam o caminho que iremos traçar. Notamos que dentre as narrativas surgiram temas, tais como: a interveniência do Conselho Estadual de Educação em questões que seriam internas à universidade e a forma com que a Unesp inseriu a discussão da temática inclusão em seu currículo, que é através de disciplinas.

Ao analisarmos nossas narrativas achamos conveniente realizar a análise de singularidades e de convergência. Para isso, embrenhamos em nossas narrativas para compreendermos os pontos em que elas convergiam e divergiam e o que mais ela poderia nos contar. É importante registrar o quanto isso foi difícil, pois de início não sabíamos como dividir e relacionar o que cada depoente trazia em sua narrativa, para isso fizemos um quadro onde separamos o que diziam cada depoente sobre determinado assunto para nos auxiliar a escrever sobre esses temas.

A forma de realizarmos a análise vem sendo um tema bastante discutido no Grupo. Por utilizarmos uma metodologia em trajetória, não temos pré-estabelecido como iremos direcionar a nossa análise e qual referencial teórico iremos utilizar, pois são nossas narrativas

que irão dizer o que iremos discutir. Dessa forma, utilizamos nossas narrativas para trazeremos o referencial teórico a ser discutido, pois achamos de grande valia a utilização de nossas fontes para a constituição do trabalho.

Ao utilizarmos qualquer documento para a análise, seja ele as narrativas, legislações, etc. sempre devemos ter em mente que “todo e qualquer documento exige um trabalho dedicado do historiador para que seja interpretado” (ALBERTI, 2013, p. 1). E concordamos com Le Goff quando ele nos traz a reflexão sobre o caráter “monumental” de um documento.

Segundo Le Goff, o documento

É antes de mais nada o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, ainda que pelo silêncio. O documento é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento que ele traz devem ser em primeiro lugar analisados desmistificandolhe o seu significado aparente. O documento é monumento. Resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro – voluntária ou involuntariamente – determinada imagem de si próprias. No limite, não existe um documento-verdade. Todo o documento é mentira. Cabe ao historiador não fazer o papel de ingênuo. [...] um monumento é em primeiro lugar uma roupagem, uma aparência enganadora, uma montagem. É preciso começar por desmontar, demolir esta montagem, desestruturar esta construção e analisar as condições de produção dos documentos-monumentos. (LE GOFF, 1984, p.103-4).

Com isso, é necessário não fazer papel de ingênuo e analisar as fontes questionando, problematizando para que se possa desmontar e analisar as condições de produção dos documentos-monumentos, assim, entendendo o que passou e se passa dentro das entrelinhas, por detrás do aparente. E assim procuramos conduzir nossa análise, buscando entender por meio de nossas narrativas, legislações e demais fontes como foi o processo de reestruturação nos cursos de Licenciatura em Matemática na Unesp diante da inserção da temática Educação Inclusiva.

CAPÍTULO III

As narrativas



3.1 - Ivete Maria Baraldi

(Coordenadora do Curso de Licenciatura em Matemática – Câmpus Bauru)

Meu nome é Ivete Maria Baraldi, nasci em Jaú¹, perto de Bauru², estado de São Paulo, no dia 21 de janeiro de 1971.

Fiz Licenciatura em Ciências com habilitação em Matemática, na Unesp de Bauru. Fui da primeira turma que entrou como Unesp, antes era a Universidade de Bauru, uma universidade particular e, em 1988, a Unesp a encampou³. Entrei no primeiro vestibular em 1989 enquanto Unesp, depois esse meu curso sofreu uma reestruturação, na verdade ele foi extinto, porque ele era de acordo com uma resolução de 1974⁴. Em 1991 ele começou como Licenciatura plena⁵ em Matemática. Fiz o mestrado e o doutorado na Unesp de Rio Claro⁶ em Educação Matemática. No mestrado trabalhei com aprendizagem significativa baseada em Ausubel⁷, fiz um estudo de caso com os alunos. No doutorado trabalhei com História Oral e História da Educação Matemática da região de Bauru, fui orientada pelo professor Vicente Garnica⁸. Hoje, trabalho no Departamento de Matemática da Faculdade de Ciências de Bauru, ano que vem (2018) faz dez anos que comecei a trabalhar aqui, mas já tinha trabalhado onze anos na Universidade Sagrado Coração – USC⁹.

Sempre trabalhei com as disciplinas básicas de Matemática, geralmente com as do início do curso. Na USC trabalhava com as disciplinas de Práticas de Ensino. Aqui no Departamento de Matemática trabalho com várias disciplinas específicas de Matemática, em

¹Município no interior do estado de São Paulo. Localiza-se na região central do estado.

²Município no interior de São Paulo. Localiza-se na região noroeste da capital do estado.

³A Fundação Educacional de Bauru tornou-se, em 1985, Universidade de Bauru, a qual foi incorporada pela Unesp em 1988, constituindo o Câmpus de Bauru, com três Unidades Universitárias: Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação - FAAC, Faculdade de Ciências - FC e Faculdade de Engenharia - FE. Disponível em: <http://www.fc.unesp.br/#!/departamentos/matematica/historico/> Acesso em: 23 fev. 2018.

⁴Resolução CFE nº.30, de 11 de julho de 1974, que reestruturou a Licenciatura em Ciências com habilitação em Matemática em Licenciatura plena em Matemática.

⁵Nesse caso, se refere a uma licenciatura que permitia lecionar matemática nos ensino fundamentais e médio, ou 1º e 2º graus, na terminologia da época. Ela se contrapunha à licenciatura curta que somente dava direito a lecionar no primeiro grau e era polivalente, por exemplo, ciências e matemática. .

⁶Município no interior do estado de São Paulo. Localizado na Região Centro-Leste do estado.

⁷David Ausubel, foi um psicólogo da educação estadunidense.

⁸Antonio Vicente Marafioti Garnica, professor livre-docente pelo Departamento de Matemática da UNESP de Bauru.

⁹Universidade Sagrado Coração – USC, localizada na cidade de Bauru.

Ivete Maria Baraldi

diferentes cursos. Também atuo em algumas disciplinas de caráter pedagógico da área de Educação Matemática.

Considero-me da área de Educação Matemática, oriento tanto mestrado quanto doutorado em Educação Matemática, no programa Educação para a Ciências (Bauru) e no programa Educação Matemática (Rio Claro).

Desde criança gostava e falava que queria ser professora. Por causa da data do dia 15 de outubro estive lembrando que tive de 5ª a 8ª série¹⁰, que hoje seria de 6º ao 9º ano, um professor de Matemática do qual eu gostava muito. Lembro que na 5ª série, quando chegou por volta de outubro, ele me fez comprar o livro da 6ª série, então eu já sabia que em Matemática já tinha passado de ano, como nós dizíamos. Fui estudando os conteúdos da 6ª série sozinha e também ajudava os outros alunos que estavam com dificuldades nas provas. Acho que ele me incentivou a ser professora de Matemática.

Quando decidi ir para a área da Educação Matemática, era uma área relativamente muito nova. Formei-me em 1992, e em 1993 já fui para o mestrado, fiquei um ano como aluno especial e ingressei como regular em 1994. A Educação Matemática estava no começo, era uma efervescência. À época de minha graduação (1989-1992), no Departamento de Matemática tinha o Vicente, a Maria Regina¹¹, o Bérnago¹² e as Marias Josés¹³, que eram duas, que estavam envolvidos com a Educação Matemática. Foi uma área que me atraiu, não me via pesquisando em Matemática, gostava da área relacionada ao ensino e a aprendizagem. Depois fui descobrindo que tem outras questões além da sala de aula, tanto que hoje se for ver eu não trabalho com a perspectiva da sala de aula, quando trabalhamos com a perspectiva historiográfica estamos trabalhando com outras questões, acho que em termos de Educação foi todo esse contexto e esses professores que me influenciaram.

Como coordenadora de curso, iniciei minha gestão em fevereiro de 2015, em 2013/2014 atuei como vice-coordenadora da Sueli¹⁴, mas antes, já havia me inserido em algumas questões do curso. Lembro que já participava desde 2010/2011, quando teve uma das

¹⁰Decorrente da aprovação da lei 11.274, em fevereiro de 2006, a duração do ensino fundamental muda de oito para nove anos, transformando o último ano da educação infantil no primeiro ano do ensino fundamental. Desse modo, o aluno deve ser matriculado na primeira série (agora chamada de “primeiro ano”) com seis, e não com 7 anos de idade (como é no sistema atual). Então as terminologias mudaram, o Jardim III se tornou 1º ano, o 1º ano se tornou o 2º ano e assim sucessivamente, até o 9º ano. Disponível em: <http://futuroprofessor.com.br/a-educacao-em-nove-anos-mudancas-no-ensino-fundamental> Acesso em: 28 mai. 2018.

¹¹Maria Regina Gomes da Silva, professora aposentada pelo Departamento de Matemática da UNESP de Bauru.

¹²Geraldo Antonio Bérnago, professor aposentado pelo Departamento de Matemática da UNESP de Bauru.

¹³Maria Jose Lenharo Morgado, professora aposentada pelo Departamento de Matemática da UNESP de Bauru. Maria Jose Lourenção Brighenti, professora aposentada pelo Departamento de Matemática da UNESP de Bauru.

¹⁴Sueli Liberatti Javaroni, professora efetiva, em regime de dedicação exclusiva, do Departamento de Matemática, Faculdade de Ciências, UNESP, câmpus de Bauru.

Ivete Maria Baraldi

primeiras reestruturações em relação as disciplinas pedagógicas. Também, desde 2009, participava na organização da Semana da Licenciatura de Matemática (SELMAT).

Como coordenadora não sei se temos uma rotina muito específica, aqui por exemplo, nós temos picos de serviço. À época da matrícula, tem que acertar a vida dos alunos, tem que tirar de uma turma pôr em outra, adequar, readequar as matrículas, mexer em horários, enfim, são demandas que vão formando os picos, que são bastante exigentes. Dizer assim: “Ah, chego todo dia e tenho que cuidar do curso”, hoje mesmo não tinha o que fazer para o curso, porque nós já vimos sobre o ENADE¹⁵. Também fazemos as reuniões do conselho sob demanda: quando temos o que discutir diante do que a Prograd nos envia ou solicitações dos alunos.

O coordenador não tem carga horária de aulas diminuída. Quando se tem uma demanda muito grande, como esses processos de reestruturação, tenho que dar conta da graduação, da pós-graduação e dos outros afazeres. Os momentos de reestruturações foram pesados, bastante exigentes. Dentre essas tarefas também temos que prestar conta para o departamento, fazer assembleias, e nos deparamos com professor brigando daqui, brigando de lá e você fala “O que eu estou fazendo aqui?”, mas isso até você ajustar as coisas que estão pedindo. Tem professores que não concordam com o que falamos, nos agridem verbalmente mesmo pensando que não, isso é bom para depois vermos com quem queremos trabalhar. Agora que não tem mais reestruturação para fazer, está um pouco mais calmo.

Eu acho que sempre tive vontade de assumir a coordenação do curso, sempre quis saber como era. Na USC quase tive a oportunidade de coordenar, passei bastante tempo na reestruturação, na discussão das licenciaturas. Como sempre me envolvi muito com a licenciatura, acredito que foi um caminho meio que natural, chega uma hora que você se torna coordenadora ou deixa de participar, porque você começa a se envolver. Querendo ou não, a coordenação envolve questões políticas, de grupos. Se você acredita que a licenciatura tem que acontecer de uma certa forma, vai lutar para que ela aconteça dessa forma e vai querer se manter na coordenação ou estar bem próximo. Nesse sentindo, acredito que queria pensar, discutir e colocar em prática algumas ideias que tinha acerca do que era Licenciatura em Matemática.

¹⁵Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes, avalia o rendimento dos alunos dos cursos de graduação, ingressantes e concluintes, em relação aos conteúdos programáticos dos cursos em que estão matriculados. O exame é obrigatório para os alunos selecionados e condição indispensável para a emissão do histórico escolar. A primeira aplicação ocorreu em 2004 e a periodicidade máxima da avaliação é trienal para cada área do conhecimento. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/enade> Acesso em: 06 jun. 2018.

Ivete Maria Baraldi

A grade que está em vigência tem características de um curso de licenciatura, embora estejamos com três grades¹⁶ em vigência e vai começar o ano que vem a quarta grade, elas são muito próximas umas das outras. Elas têm características de licenciatura porque desde o primeiro semestre, os alunos têm tanto as disciplinas específicas de Matemática quanto as disciplinas pedagógicas. Por exemplo, no primeiro semestre, os alunos têm a disciplina Funções Elementares que é de Matemática e pedagógica tem Fundamentos da Educação. Depois eles vão ter Fundamentos da Educação Matemática no segundo ano. No segundo semestre, além de ter Cálculo I, continua Geometria, mas tem a Prática I e Didática da Matemática, não necessariamente nessa ordem, mas, sempre tivemos uma preocupação, desde as grades anteriores em fazer essas mesclas das disciplinas específicas de Matemática e das disciplinas específicas da Educação e da Educação Matemática, essa é uma característica importante do curso. Ainda, temos que pensar que, desde o primeiro ano, nas disciplinas específicas de Matemática há a Prática como Componente Curricular – PCC, ou seja, também acontecem momentos de reflexão sobre as tarefas do professor na educação básica.

Vejo que nosso curso é um curso de licenciatura, não deve ser tomado como um modelo ideal, mas não se encontra nele a antiga concepção do 3+1¹⁷ que ainda aparece em algumas grades, quando se faz todas as disciplinas de Matemática e depois deixa um ano, um ano e meio só para fazer as pedagógicas. No nosso curso não é assim, as disciplinas específicas da Matemática e as específicas da Educação Matemática estão sempre entrelaçadas. Elas estarem entrelaçadas é bom para o aluno, pois ele pode pesquisar na área que ele quiser, inclusive na Matemática, embora esse não seja o objetivo específico do curso, formar o matemático. O objetivo específico do curso é formar o professor de Matemática, aquele que vai atuar na escola básica. Mas isso não impede que o aluno faça uma pós-graduação na área da Matemática Pura ou Aplicada, temos disciplinas que dão suporte para várias áreas. O perfil do profissional que formamos é do professor de Matemática, mas ele pode ir trabalhar onde ele quiser. Eles podem conhecer todas as áreas, pensando nesse universo de pesquisa, mas também podem atuar em um banco. Para você ter uma ideia tem uma aluna que está fazendo uma pesquisa e ela verificou que o nosso curso é um dos poucos cursos da Unesp que tem Educação Financeira. É mais uma disciplina que eu acho importante

¹⁶ O curso possui três grades em vigência devido aos processos de reestruturações das grades curriculares com o curso em andamento, pois os alunos que ingressaram anterior a aprovação da nova grade deve seguir o modelo anterior.

¹⁷ Modelo no qual se acrescentava na formação dos bacharéis um ano com disciplinas da área de educação para a obtenção da licenciatura (GATTI, 2010).

Ivete Maria Baraldi

para a formação do professor da escola básica em relação aos conteúdos que ele vai abordar, e também é uma outra perspectiva de trabalho.

Em relação à Educação Inclusiva, confesso que tenho pouca experiência, comecei a pensar em algumas coisas específicas por volta de 2010, isso não quer dizer que não pensasse antes. Como já havia dito, fui por muito tempo professora de Prática de Ensino e pensávamos nessa diversidade da sala de aula, mas foi mesmo a partir de 2010 que comecei a pensar nessa temática como área de pesquisa, como área de atuação.

Não tenho experiência em sala de aula com pessoas com deficiência, especificamente, para dizer de Educação Especial¹⁸, o que eu tenho feito atualmente é orientar pesquisas, tanto no mestrado quanto no doutorado, voltadas para o Público Alvo da Educação Especial – PAEE¹⁹. Desde 2016, trabalho com uma disciplina que foi implantada na graduação que trabalha com a perspectiva da inclusão escolar e, aos poucos, vou agregando a discussão de várias questões. Pensando na inclusão escolar não só na questão do Público Alvo da Educação Especial e sim na diversidade, que é onde entram outras discussões como de gênero, de etnia. Vejo que em termos de experiência, de vivência, aos poucos venho traçando e construindo alguns conhecimentos e aplicando isso em formas de pesquisas sobre inclusão escolar.

Ao meu ver, deveria ter mais disciplinas com conteúdos na perspectiva inclusiva. O nosso curso tem uma característica interessante, criamos uma disciplina que se chama Educação Matemática Inclusiva e Libras, por lei o curso tinha de oferecer a disciplina de Libras, mas achamos que uma disciplina de trinta horas, de dois créditos não daria suporte algum, não que uma de sessenta dê, mas ela é oferecida no primeiro semestre do primeiro ano, acredito que já é um despertar para as questões da inclusão escolar. Essa temática também é discutida em várias disciplinas. Por exemplo, em Prática I, eu sei que quando o Nelson²⁰ trabalha essa disciplina, ele discute alguns conteúdos sobre isso, outras disciplinas podem ter uma abordagem mais pela Etnomatemática, discutindo sobre as diferentes culturas, diferentes etnias.

Na nova grade que vai começar o ano que vem (2018), colocamos duas disciplinas que se chamam Projetos Interdisciplinares. Essas duas disciplinas têm a função específica de

¹⁸[...] Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. (BRASIL, 2008, p.7)

¹⁹ São considerados alunos público alvo da Educação Especial aqueles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação.

²⁰ Nelson Antonio Pirola, professor Doutor do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências, UNESP/Bauru.

Ivete Maria Baraldi

Prática como Componente Curricular e nelas, principalmente depois da resolução federal²¹, são abordadas questões referentes à inclusão escolar. Nessa resolução encontramos que há a necessidade de se pensar na matemática em espaços não formais e de abordar a matemática dos quilombolas e dos indígenas. De um modo geral, penso que a grade e os planos que construímos abordam essas questões de inclusão escolar num amplo espectro. Se isso é realizado efetivamente na prática? Eu espero que sim.

O processo de reformulação no primeiro momento foi bastante complicado, eu estava na vice-coordenação, ainda penso que não entendemos direito o que era a Deliberação 111/2012²² e os acréscimos que aconteceram na 126/2014²³ e o que era para ser feito. Foi meio atropelado, em uma única reunião decidimos que tiraríamos dois créditos de uma disciplina que era anual e colocaríamos para Libras, então estaríamos cumprindo a exigência de se ter Libras. Fizemos esse processo e encaminhamos para o Conselho Estadual e veio negado. O curso não foi aprovado do jeito que estava porque não atendia ao que foi solicitado, e não foi só o nosso curso. Foi um momento bastante tumultuado entre Unesp e Conselho Estadual de Educação – CEE, muitos cursos da Unesp foram barrados porque não tinham atingido o que os conselheiros queriam.

Quando o processo voltou, no início de 2015, estava na coordenação e eu sentei e estudei toda a deliberação, montei uma comissão de reestruturação e fizemos várias reuniões; vimos que não bastava apenas ter essa disciplina de Libras de 30 horas, foi então que surgiu a disciplina Educação Matemática Inclusiva e Libras.

Fui em uma reunião pessoalmente com a Bernardete Gatti²⁴, uma das conselheiras do Conselho de Educação. O clima foi bastante tenso, ao ponto dela falar assim: “Se vocês não fizerem o que eu quero, o que o Conselho Estadual quer, o seu curso vai ser fechado”. A conselheira foi bastante impositiva: “Porque eu não gosto de pedagogo, eu não gosto de educador”, para quebrar o gelo e conseguir conversar, fui argumentando: “E da Educação Matemática, a senhora gosta?”. “Tenho grandes amigos...”, “Ah, são meus colegas, eu também sou do programa tal...” Com jeitinho consegui dar uma amolecida nela e levar algumas propostas. Entendi o que ela queria, porque na verdade no nosso projeto não estava

²¹Se refere a Resolução Nº 001/2015 e 02/2015.

²²Deliberação CEE Nº 111/2012. Fixa Diretrizes Curriculares Complementares para a Formação de Docentes para a Educação Básica nos Cursos de Graduação de Pedagogia, Normal Superior e Licenciaturas, oferecidos pelos estabelecimentos de ensino superior vinculados ao sistema estadual. http://unesp.br/Home/prograd/deliberacao_cee_111_12.pdf

²³Deliberação CEE Nº 126/2014 que altera dispositivos da Deliberação 111/2012.

²⁴Bernardete Angelina Gatti, presidente do Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo – CEE/SP.

Ivete Maria Baraldi

claro o que era Prática como Componente Curricular, não como o conselho queria que fosse, e consegui entender também essa questão da Educação Inclusiva.

O mais difícil nessa reestruturação, além de termos que colocar conteúdo sobre inclusão escolar em uma disciplina ou ao longo de disciplinas, ou só na forma de Libras, era que ainda tínhamos que pensar em 960 horas de formação didático-pedagógica, dava 30% do curso. Nessa formação didático-pedagógica tínhamos que entrelaçar todas as outras disciplinas colocando as questões de gênero, das etnias. Tínhamos também que colocar Língua Portuguesa, elas²⁵ faziam questão que tivesse uma disciplina de Língua Portuguesa.

Quando voltei para Bauru, a FAAC²⁶, a faculdade que era responsável pelo professor de Língua Portuguesa admitiu que não teria condições de arcar com mais uma disciplina. Então, tivemos que colocar conteúdos de Língua Portuguesa permeando alguns conteúdos no decorrer de outras disciplinas, seja na confecção de memorial, de relatórios, de resenhas ou de artigos.

Tínhamos a disciplina de Funções Elementares, entendíamos que essa disciplina era uma de formação didático-pedagógica, que em conjunto com o conteúdo o aluno pode ver tantas outras coisas. A Bernardete falou que disciplinas de Matemática não eram para ser de formação didático-pedagógica, por isso tivemos que cortar algumas disciplinas para conseguir colocar outras. Foi um trabalho bem grande, tivemos de rever todos os planos, toda bibliografia, as Conselheiras do CEE implicaram até com a bibliografia. “Essa bibliografia aqui é muito ruim, está muito antigo sugiro essa, tira essa...”, foi um momento bem desgastante. Era o Conselho de Educação afirmando que se não cumpríssemos o que era pedido o curso iria fechar, e a Unesp não dando respaldo algum.

A Prograd²⁷ não nos deu respaldo, não teve ninguém que foi dialogar com o Conselho Estadual. Falamos direto da coordenação para o Conselho Estadual, ficamos bastante abandonados.

No começo da Deliberação 111/2012, se não me engano, por volta de 2011/2012 ou até mesmo começo de 2013, lembro-me que teve uma reunião na qual o professor Hercules²⁸ participou, mas foi uma reunião em janeiro ou fevereiro, quando todos estavam de férias. A reunião teve o objetivo de realizar algumas explicações e aconteceram algumas outras por videoconferências para outros entendimentos. Mas depois, mais nada aconteceu e, em 2015,

²⁵ Refere-se as Conselheiras.

²⁶ Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação. UNESP – Câmpus Bauru.

²⁷ Pró – Reitoria de Graduação é o órgão assessor da Reitoria que, juntamente aos Centros é corresponsável pelo ensino de graduação.

²⁸ Hércules de Araujo Feitosa, professor assistente doutor na UNESP, Faculdade de Ciências, Departamento de Matemática, Câmpus de Bauru.

Ivete Maria Baraldi

quando estávamos apanhando diretamente do Conselho Estadual enquanto coordenação de curso, não tivemos respaldo da Prograd, em momento algum sentaram e conversaram conosco, nós que tivemos que entender o que o conselho estava pedindo.

A Bernardete Gatti nos recebeu, ela me mandava e-mail, me atendeu por telefone, com ela consegui conversar algumas coisas e tínhamos que vir com esse retorno para cá. No meio dessa reestruturação entraram em cena questões de disputas políticas, de território. Tivemos que cortar disciplinas de conteúdos matemáticos, juntar algumas disciplinas, por exemplo, tinha Teoria dos Números, Teoria dos Conjuntos e Estruturas Algébricas, estas três viraram Estruturas Algébricas I e Estruturas Algébricas II, ou seja, uma disciplina tivemos que pegar para criar outra de cunho pedagógico.

Tivemos que tirar algumas disciplinas de Matemática para formar, por exemplo, uma que chama Matemática para a Educação Básica (MEB): Números e Funções que é para trabalhar os conteúdos específicos da Matemática que já foram trabalhados no curso, pensando neles de outra forma, aplicado para a escola. Lembro que tiramos Teoria dos Números, readequamos a Geometria e tiramos mais dois créditos de Cálculo Numérico que era disciplina anual, para que pudéssemos incluir a disciplina de Educação Matemática Inclusiva e Libras. Tivemos que tirar algumas disciplinas de Matemática para incluir disciplinas que atendessem a formação didático-pedagógica como a disciplina de Tendências em Educação Matemática, onde vai aparecer História da Educação Matemática, projetos, Modelagem Matemática e pode aparecer sobre Educação Inclusiva. Criamos a disciplina Abordagens para o Ensino de Matemática. Cortamos as optativas. No geral, cortamos cinco disciplinas: Cálculo Numérico, que tinha oito e ficou com quatro créditos, Teoria dos Números, optativa I e optativa II e Física II (eram duas, ficou apenas uma Física Geral). Dessas cinco disciplinas, uma ficou como a Educação Matemática Inclusiva e Libras, a outra Tendências em Educação Matemática, Abordagens para o Ensino de Matemática, a MEB de Números e Funções e TDIC²⁹ que também tivemos que colocar, porque eles queriam que fosse abordada a tecnologia. Dessa maneira, cortamos essas cinco disciplinas de matemática para colocarmos essas com aspectos mais didático-pedagógicos.

Em 2015, foi um momento bastante complicado. Como já disse anteriormente, estava começando na coordenação e o curso veio negado. Até entendermos a deliberação, tivemos que sentar e estudar mesmo com todas as outras atribuições que temos, acabou ficando um pouco pesado.

²⁹Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação.

Ivete Maria Baraldi

No meio de tudo isso veio a Resolução Federal de 2015³⁰, segundo a qual os cursos tinham que ter no mínimo 3200 horas e mais um monte de coisa. Agora tinha que pensar não mais a grade separada em disciplinas, mas em eixos, eram quatro eixos, mais as atividades de extensão e assim por diante. O nosso curso tinha 2895 horas, nós tínhamos passado por um processo tão desgastante, e precisávamos só ter incluído essas cinco disciplinas para dar as setecentas e vinte³¹ horas de disciplinas didático-pedagógica.

Desde a grade curricular que foi implantada em 2013, não havia aulas aos sábados. Tentamos manter isso, porque o curso é noturno e a maioria dos nossos alunos é, isso faz parte do perfil também, de fora de Bauru, ou seja, são alunos que viajam todas as noites de suas cidades para cá. As aulas terminam às 23 horas, eles saem daqui e vão chegar em casa, às vezes, meia noite e pouco, para ter aula no outro dia às oito horas da manhã.

As 3200 horas não cabem na semana, de segunda a sexta, e se fôssemos aumentar para essa carga horária, em 2015, teríamos que mexer e criar mais disciplinas, ou seja, iríamos mexer mais ainda no vespeiro do departamento. Como presidente da comissão e como coordenadora falei “Eu não quero, entrego a grade do curso com 2895 horas, pensamos nessa nova reestruturação, até quando temos para fazer essa reestruturação? Até 2018, então está bom, até 2017 ela vai estar pronta”. Nesse período, 2016-2017, a Unesp montou uma comissão das licenciaturas. Os professores se candidataram para fazer parte dessa comissão e tivemos alguns encontros. Acho que foram dois encontros. Lembro-me de um que aconteceu aqui em Bauru para estudarmos a resolução, entender os eixos, como organizar. Percebemos que já teve um outro fôlego, um outro redirecionamento. Depois que sentei e estudei, montamos uma comissão, diferente da anterior. Como a outra foi criada meio às pressas, com alguns docentes só do Conselho de Matemática e isso não agradou todo mundo, nunca vai agradar. Mas, tomei cuidado de chamar além de professores daqui do Departamento de Matemática, um professor do Departamento da Educação. Ele nos ajudou muito a entender aquelas questões dos eixos, então fizemos toda a reestruturação baseada na resolução federal e seguimos o trâmite do curso.

O curso foi aprovado de primeira pelo CEE. A nova grade curricular que será implantada em 2018 foi aprovada com 3225 horas, para a nossa surpresa essa resolução ainda não foi homologada. Em 2017, o Conselho Estadual de Educação lançou a Deliberação

³⁰Resolução nº 02/2015. 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://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf Acesso em: 21 fev. 2018.

³¹ Essa quantidade de horas equivale ao necessário do curso.

Ivete Maria Baraldi

154/2017. Quase tive um treco: “Pronto, o curso já está lá, já tinha sido aprovado nas instâncias aqui e pelas instâncias superiores na Unesp”. A reestruturação tem que ser aprovada pelo Conselho do Departamento, pelo Conselho de Curso, Comissão Permanente de Ensino e Congregação. No âmbito do Departamento tivemos que fazer até votação, pois alguns docentes queriam que o curso fosse em cinco anos, devido à carga horária, e não teria aulas aos sábados. Eu fui contra a proposta e disse que não estava disposta a fazer uma reestruturação para aumentar a quantidade de semestres do curso. Os argumentos eram que “Ah, mais a maioria termina em cinco” “Ah, mas aí quem conseguir terminar em quatro termina em quatro”. O curso permaneceu com aulas aos sábados.

Sobre a Deliberação 154/2017, teve videoconferência explicando. Pedimos para a Prograd intervir mais em relação ao Conselho Estadual para que não apanhássemos tanto. Que ela fosse a proponente, e dialogaria com o Conselho, porque o coordenador de curso não tem autonomia alguma.

Ao analisarmos todos os documentos da 154/2017, constatamos que o curso atendia o que era proposto, pois o que continha nessa deliberação era muito semelhante à Resolução nº 02/2015. Então, entendo que o curso não tem que passar por mais alguma reformulação³².

Um grande problema que tivemos durante essas reestruturações e acho que vale a pena falar é que, em meio a tudo isso, discussões sobre as disciplinas, processos de reformulação para começar ano que vem (2018), tivemos que decidir sobre a disciplina de Libras. Temos a disciplina Educação Matemática Inclusiva e Libras, nós contratamos o intérprete para vir trabalhar a parte de Libras. O professor da disciplina acompanha e supervisiona o intérprete, que não tem vínculo algum com a Unesp. O docente é responsável pela disciplina. Ano passado recebemos um ofício de que não haveria contratação, porque se todos os cursos de licenciatura têm que ter Libras imagina quantos professores de Libras teria que ter na Unesp toda. Assim, Libras passaria a ser EaD³³, que é a disciplina semipresencial que já existia e era oferecida pelo NEaD³⁴. Antes ela era oferecida como optativa para os nossos alunos e eles reclamavam muito, porque era semipresencial, às vezes, não dava certo, na sala de videoconferência não cabe muita gente, tinha que ser adaptado, a conexão era ruim. Também era geral, na mesma conferência estavam alunos de geografia, de biologia, de física, de matemática e como que fica o ensino de matemática? Decidimos por continuar pagando pelo

³² Em abril de 2018, o Conselho Estadual entrou em contato com a professora solicitando que alterasse algumas disciplinas, em termos de bibliografia e também que fosse repensada algumas cargas horárias direcionadas para a formação didática pedagógica e PCC.

³³ Educação à Distância.

³⁴ Núcleo de Educação a Distância.

Ivete Maria Baraldi

intérprete. O nosso curso é um dos poucos que tem uma disciplina específica de Educação Matemática Inclusiva e que tem Libras de maneira presencial. Não sei até quando conseguiremos pagar o intérprete, pagamos metade com verba do departamento e a outra metade com verba do curso. Nesse ano (2017) todo mundo que estava esperando a Libras em EaD ficou na mão, não sei que confusão que teve no NEaD que não ofereceram a disciplina.

É complicado afirmar se essas reestruturações estão contribuindo para a formação do professor. Ainda não tivemos tempo de digerir, tínhamos uma grade que foi implantada em 2006, ela foi reestruturada e em 2013 já tivemos uma nova grade. Dá para avaliar situações pontuais, mas de 2013 para 2015 o curso que é a grade 1504 só teve duas turmas, a de 2015 só teve três turmas. O que podemos observar em termos de políticas públicas e formação de professor, essas reestruturações nem sempre são benéficas, porque temos que adequar os cursos de acordo com essas deliberações, mas em pouco tempo. Ainda, não sei se o ano que vem vai aparecer outra deliberação e teremos que pensar em reestruturação de novo, não conseguimos avaliar como está sendo a formação efetivamente do professor. Vejo que a grade de 1505³⁵ tem muitos ganhos em relação a 1504, até mesmo em relação à inclusão, porque eu acho que é importante e emergencial, isso tem que ser frisado, temos que ver se conseguimos mudar a concepção de alunos, principalmente, de futuros professores, para pensar mais na inclusão escolar.

Acredito que essas novas disciplinas podem contribuir para a atuação do professor na educação básica. O professor de Matemática vai para a sala de aula e vai se deparar com alunos com deficiência, com TGD³⁶, e também com questões raciais ou de gênero. Vemos que, às vezes, discussões e manifestações de preconceito estão ficando cada vez mais evidentes. Como lidar com questões que parecem tão simples: “Meu pai não deixa eu assistir tal desenho porque fala que tem outros deuses” ou como a Roseli³⁷ falou que um pai foi reclamar porque ela deu contos africanos para o menino ler. Essas intolerâncias a outras culturas estão presentes no cotidiano do professor e temos que resolver, temos que contribuir para que ele saiba como atuar. Entendo que o aluno está tendo pelo menos o mínimo, dizer que fazendo Educação Matemática Inclusiva e Libras ele vai sair conseguindo se comunicar fluentemente com um surdo? Não. Minimamente teria o entendimento de como é composta a

³⁵ Refere-se a numeração das grades curriculares, pois o gerenciamento de matrículas necessita de um número do currículo ao qual o aluno pertence.

³⁶ Transtornos Globais do Desenvolvimento.

³⁷ Roseli Regina Fernandes Santana, mestranda no programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência, da Faculdade de Ciências - UNESP câmpus Bauru, aluna da disciplina Tendências de pesquisas e práticas em Educação Matemática, ministrada pela professora Ivete Maria Baraldi, no 2º semestre de 2017.

Ivete Maria Baraldi

língua, que não é uma micagem, que não está fazendo gracinha, então, com essa disciplina o aluno tem pelo menos algumas noções do sinal e de expressão.

A língua envolve tanto o gestual como a expressão. Quando a intérprete trabalha Libras, ela frisa bastante: “Você não precisa saber fluentemente falar com um surdo, mas você precisa ter respeito pela cultura dele, saber que ele está na sala de aula, saber cumprimentar, falar um oi ou como vai você?”. Os alunos deverão estar atentos, quando forem para suas salas de aula, conhecer as deficiências, para assim, ao menos saber para onde correr, com quem falar. E não simplesmente ignorar o aluno.

Deve se levar em consideração as diferenças, eu falo que não sei o quanto tudo isso vai atingir porque, num final de semestre, após vários meses de discussões, alunos afirmando: “Eu não sou a favor de ter pessoas com deficiência na sala de aula, porque vai atrasar o andamento de um em relação ao outro” São jovens de 18/19 anos com preconceitos tão arraigados. Essas coisas são difíceis, vejo que é um despertar, é alertar para uma realidade que está na escola de educação básica. Falei para alguns professores do Curso, com quem trabalha com geometria “Como seria trabalhar com cego essa geometria?”. Acho que ainda não surgiu muito efeito. Ainda vai um tempinho para as pessoas começarem a pensar nisso, principalmente porque ainda não tivemos demanda no curso de matemática. Nós temos, desde 2017, uma aluna com baixa visão. Ela solicita slides com letras ampliadas e contrastantes com o fundo, fotografar lousa e provas também com fontes ampliadas. Envio e-mail aos professores para estarem cientes quanto a isso. É importante que os professores se adaptem e façam essas mudanças, uma hora tem que começar. Para 2018, conseguimos um aluno para estudar com ela conteúdos específicos de Matemática.

3.2 - Aylton Pagamisse

(Coordenador do Curso de Licenciatura em Matemática – Câmpus Presidente Prudente)

Meu nome é Aylton Pagamisse, sou de Jundiaí¹. Fiz matemática em uma escola privada, Universidade São Francisco em Itatiba², uma cidade do lado de Jundiaí. Fiz Licenciatura Curta em Ciências³, depois plena em Matemática, era um curso de três anos. Fiz mestrado em Matemática Pura na USP⁴ de São Carlos⁵, vim trabalhar na Unesp e acabei fazendo doutorado em Matemática Aplicada na UNICAMP⁶.

Trabalhava desde muito pequeno. Sempre ajudava meus colegas, principalmente em Matemática, talvez por ter pouca informação em Jundiaí, ou por ser mais ou menos bom em Matemática, acabei indo para essa área.

Referente à coordenação do curso, fiz uma primeira gestão de abril de 2014 até março de 2016 e em agosto de 2017 retornei. Participei da reestruturação da Deliberação 111/2012⁷, 126/2014⁸ e agora da reestruturação 154/2017⁹. Logo que entrei como coordenador fiquei sabendo que tinha que fazer as reestruturações, até antes estava um silêncio total, ninguém falava nada, de repente tínhamos seis meses para fazer. Tinham sido dados dois anos, mas ninguém foi atrás, a Unesp não divulgou, o outro coordenador não falou nada. Comecei minha gestão em abril e, em dezembro, a reestruturação da Deliberação 111/2012 tinha que estar pronta. Surgiram várias dúvidas, que todos os câmpus tinham, fizemos várias reuniões, inclusive, a Bernardete Gatti¹⁰ veio aqui para Presidente Prudente¹¹, mas foi tudo muito confuso, foi um processo bem difícil.

¹ Município do Estado de São Paulo. Dista cinquenta e sete quilômetros da capital do estado. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2010), sua população é de 370.126 habitantes. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br>.

² Município do estado de São Paulo. Localiza-se ao noroeste da capital do estado. Dista oitenta quilômetros desta.

³ As licenciaturas curtas surgiram no país a partir da Lei n. 5.692/71, em 1971, refere-se aos cursos que habilitavam professores para o ensino infantil e fundamental (1º grau) de duração menor que as chamadas licenciaturas plenas.

⁴ Universidade de São Paulo.

⁵ Município localizado no interior de São Paulo, na região Centro-Leste a uma distância de 230 quilômetros da capital paulista.

⁶ Universidade Estadual de Campinas.

⁷ Deliberação CEE N° 111/2012. Fixa Diretrizes Curriculares Complementares para a Formação de Docentes para a Educação Básica nos Cursos de Graduação de Pedagogia, Normal Superior e Licenciaturas, oferecidos pelos estabelecimentos de ensino superior vinculados ao sistema estadual. http://unesp.br/Home/prograd/deliberacao_cee_111_12.pdf.

⁸ Deliberação CEE N° 126/2014 que altera dispositivos da Deliberação 111/2012.

⁹ Deliberação CEE N° 154/2017 dispõe sobre alteração da Deliberação CEE N° 111/2012.

¹⁰ Bernardete Angelina Gatti, presidente do Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo – CEE/SP

¹¹ Município do interior do Estado de São Paulo, localiza-se a 558 quilômetros da capital.

Aylton Pagamisse

Terminou a Deliberação 111/2012, aquele estresse total e, já no meio do ano de 2017, vieram outras, a Resolução do Conselho Federal¹² e a Deliberação 154/2017. Os alunos da reestruturação da Deliberação 111/2012 ainda nem se formaram, vão se formar ano que vem (2018) e uma nova grade irá começar, pois agora a carga horária deve ser de 3200 horas. Nós tínhamos 3030 horas e vamos ter que aumentar essa duzentas horas. E a questão principal agora é que as disciplinas didático-pedagógicas, que antes você tinha as disciplinas de Prática como Componente Curricular – PCC que podiam ser juntas, agora é uma interseção, não pode ser tudo junto. Ficou muito difícil de ajustar os horários. É um processo que ainda estamos passando e todos ainda estão na questão de se adaptar para atender a Deliberação 154/2017.

Quando assumi a coordenação, vínhamos observando que o número de alunos na licenciatura estava diminuindo muito, a profissão está muito desvalorizada e já estava conversando com alguns colegas sobre tentarmos criar um curso de bacharelado voltado para a matemática aplicada e computacional. A proposta inicial de quando assumi a coordenação era realizar essas mudanças e aqui temos uma tradição de que o pessoal mais antigo no departamento ocupa esses cargos, como a coordenação, e como sou um dos mais antigos, estou há 30 anos na Unesp, achei que esse era o meu momento de dar essa contribuição e tentar criar esse novo curso.

O nosso curso é voltado para a formação do professor. Quando comecei a trabalhar aqui, nós tínhamos o que se chamava de uma licenciatura forte. Era bem parecida com um bacharelado, era o famoso 3+1¹³, faziam-se 3 anos de Matemática, só no quarto ano tinha as disciplinas pedagógicas. Isso mudou completamente durante esses 30 anos que estou aqui. Com as reestruturações e leis que vieram sendo implantadas o curso foi se alterando e hoje realmente é formação de professores, é esse o objetivo, tem muitas disciplinas nesse sentido. Claro, ainda temos alunos fazendo mestrado em Matemática Pura, em todas as áreas, mas o curso é muito diferente do que era há 30 anos, preocupa-se bastante com a parte pedagógica, tem várias disciplinas. No Projeto Político Pedagógico do Curso (PPP) tem toda essa parte, o projeto é muito bem feito, ele é um pouco mais extenso, mas nele você entende o curso.

O PPP explica com bastantes detalhes de como o curso ficou após essas reestruturações, mas nele não tem quantas coisas tentamos e não deram certo. O leitor não faz ideia do trabalho que deu e, no caso da matemática aplicada, você vai tentando técnicas, tenta

¹² Resolução Nº 2, de 1º de julho 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://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf Acesso em: 19 mar. 2018.

¹³ Modelo no qual se acrescentava na formação dos bacharéis um ano com disciplinas da área de educação para a obtenção da licenciatura (GATTI, 2010).

Aylton Pagamisse

uma coisa, tenta outra para resolver o problema. Quando se consegue uma solução boa ... quanta coisa foi testada e não serviu, o leitor nunca vai saber. Só fica visível o que deu certo.

Você já entrevistou o coordenador¹⁴ de Bauru? O curso de Bauru é bem pedagógico, sempre foi. Bauru desde quando encampou sempre foi voltado para a formação do professor, aqui estávamos no meio do caminho, mas depois tivemos que adequar.

Você já falou com o pessoal de Ilha¹⁵? Porque tem unidade, como no caso de Ilha, que possuem licenciaturas em Física, Matemática e Biologia, mas não tem um Departamento de Educação. Os professores do Departamento de Educação daqui (Prudente) tem que atender a parte pedagógica de todas as licenciaturas oferecidas pelo câmpus, além de atender as disciplinas do seu departamento. Eles ministram disciplinas no curso de Geografia, Matemática, Física, Química e Educação Física que são oferecidas no diurno e noturno, e está terrível, pois aposentaram-se vários professores e não está tendo contratação, eles estão em pânico.

Como que lá em Ilha eles fazem sem o suporte do Departamento de Educação? Os próprios professores do Departamento de Matemática que ficam responsável pelas disciplinas, talvez seja até mais fácil, no sentido de que eles mesmos tem que resolver ali: “Eu fico com aquela disciplina, com aquela outra”. Com a gente é mais complicado, porque o Departamento nos comunica: “não tem professor”. A disciplina Práticas de Leituras Escritas ficou sem dono, não tinha departamento, o departamento de educação falou “não, não tem como” então a Reitoria passou a dar um substituto. A disciplina é de sábado e quem ministra é um bolsista ... não tem professor, até fazer um concurso e abrir vaga demora.

Eu não tenho experiência na área de Educação Inclusiva, acho que se você considerar cursos de licenciaturas em exatas, principalmente, é muito escasso, não era discutido esse assunto. O vice-coordenador do curso também não tinha especialização alguma em Educação Inclusiva, e eu ainda tenho licenciatura, ele é bacharel. Mas para realizar essas mudanças não sou só eu que penso, é um grupo. Se você olhar no PPP vai ver que pessoas que fizeram as adequações e reestruturações anteriores continuaram participando, principalmente a professora Monica Fürkötter¹⁶. Ela é aposentada, mas tem papel fundamental nessa reestruturação. Eu tenho trabalhado com ela e muito com o pessoal do Departamento de

¹⁴ Se refere a Prof^a Dr^a Ivete Maria Baraldi

¹⁵ Município do interior de São Paulo, pertencente a região de Araçatuba. Localiza-se a aproximadamente 660 quilômetros da capital.

¹⁶ Professora aposentada do departamento de Matemática e computação, atualmente é professora do programa de Pós-Graduação em Educação da Unoeste.

Aylton Pagamisse

Educação, na parte pedagógica, nos programas de disciplinas, são eles que me auxiliam nessa discussão.

Toda disciplina que é de responsabilidade de outro departamento, os professores sentam e conversam com a gente, não adianta fazer um programa da disciplina sem o consentimento deles, porque eles têm que aprovar no departamento e são eles que vão ministrar essas disciplinas, então é melhor fazer em conjunto. Até os programas de Física, são os colegas da Física que fazem, desenho geométrico, por exemplo, é o Departamento de Cartografia... é sempre uma discussão bem longa até chegar em um consenso, em um programa bom.

Quem fez essa interlocução entre os departamentos, Matemática e Educação, foi essa professora Mônica, você deve até achar no PPP um agradecimento que fiz a ela. Ela que trabalhou diretamente com as equipes dos outros departamentos, conversou um por um, porque ela que tem essa experiência na construção do projeto pedagógico.

O curso não falava sobre inclusão, e então veio a disciplina de Libras¹⁷ e Educação Inclusiva, agora tem essas discussões e incluímos também a disciplinas de Seminários Especiais. Com a adequação da Deliberação 154/2017 vamos incluir Seminários Especiais II, que vai trabalhar mais sobre esses temas. Só que ao meu ver, a 154/2017 parece esquecer um pouquinho de inclusão, não sei é impressão minha. A Deliberação 154/2017 fala bastante da prática, mas ao mesmo tempo não, é muito confuso. Se você pensar na nossa formação, na nossa convivência, não temos experiência alguma. Nós estávamos delegando isso para o outro departamento, o Departamento de Educação, eles que organizam essas disciplinas, em conjunto com nossos professores.

A disciplina de Libras que hoje está sendo oferecida para todos os cursos de licenciatura da Unesp foi elaborada por uma ex-professora do Departamento de Matemática e Computação, a professora Elisa¹⁸ que hoje está no Departamento de Estatística. Na verdade, ela está com um afastamento integral para trabalhar na Reitoria, porque com a Deliberação 111/2012 todos os cursos de licenciatura precisaram ter Libras em sua grade curricular. Antes

¹⁷ Segundo a Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, torna obrigatória como componente curricular nos cursos de formação de professores e nos cursos de Fonoaudiologia de instituições públicas e privadas do sistema federal de ensino.

¹⁸ Elisa Tomoe Moriya Schlünzen. Professora Assistente Doutor do Departamento de Estatística da Faculdade de Ciências e Tecnologia, câmpus Presidente Prudente. É responsável pelas disciplinas Eixo articulador: Educação Inclusiva e Especial e Libras.; responsável pela disciplina Educação a Distância e Formação de professores; atualmente, coordenadora do Projeto Redefor/UNESP, Coordenadora do Núcleo de Educação a Distância da UNESP, Coordenadora UNESP no Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), Presidente da Comissão Permanente de Educação a Distância (CPEaD), Assessora de Gabinete do Reitor, Membro do Conselho Gestor do Núcleo de Informações, Estudos e Pesquisas sobre o Ensino Superior (NIEPES). <http://www.fct.unesp.br/#!/departamentos/estatistica/docentes/>

Aylton Pagamisse

a disciplina era optativa, agora obrigatória. A Elisa era uma das únicas professoras que trabalhava com Libras e, em conjunto com outras pessoas, organizou o curso de Libras semipresencial oferecida pela Unesp e virou um polo. Isso aconteceu porque também não dá para contratar especialistas em todas as licenciaturas, a Unesp tem muitas licenciaturas, acho que deve ser uma das universidades que mais tem licenciaturas. Tem também outras professoras que tratam dessa questão, talvez fosse uma entrevista interessante, ver quem são essas pessoas. Ficou muito concentrado em uma disciplina só, como eu disse, eu não tenho todos os aspectos, não dá para controlar tudo do PPP saber tudo que está lá, alguns trabalharam uma parte, outros trabalharam em outra. Eu fiquei mais com a parte da Matemática Aplicada e Pura.

Acho importante a inserção de disciplinas sobre Educação Inclusiva. Deveria ter mais, porque é uma realidade. O professor chega na escola e se depara com uma diversidade de alunos dentro da sala de aula, pois, antigamente, esse aluno era meio que separado, hoje eles estão lá e o professor não sabe como lidar. E ao mesmo tempo em que inserem disciplinas com a perspectiva inclusiva é inserido um monte de coisas didático-pedagógicas, sobre a prática, que não são tão necessárias, e uma coisa mais necessária não está tão bem contemplada na lei.

Para que realizássemos essas reestruturações não foram oferecidos cursos de capacitação, tivemos algumas conversas, algumas videoconferências, trouxemos, como eu disse, a professora Bernardete Gatti. Tivemos reuniões, mas nada que realmente nos auxiliasse, estava todo mundo perdido. A própria disciplina de Libras e Educação Inclusiva, antes era só Libras e após a deliberação se tornou Libras e Educação Inclusiva, acho que foi só um arranjo para obedecer a legislação. Essa parte não foi muito bem feita. Não estavam pensando realmente na inclusão, neste caso, estavam pensando em cumprir a lei.

É um processo lento, a Unesp gastou muito dinheiro atendendo a questão da acessibilidade¹⁹, fazendo adequação de calçadas táteis. O Câmpus é grande, leva tempo e gasta-se muito dinheiro. Lentamente, o Estado está melhorando as coisas. Aqui na Unesp, se nós tivermos um aluno com algum tipo de deficiência, um outro aluno ganha uma bolsa para acompanhá-lo, tem as ações afirmativas²⁰. Nós não recebemos muitos alunos com deficiência,

¹⁹Acessibilidade é oferecer suportes físicos e organizacionais dentro de um ambiente para que este possa ser frequentado por todas as pessoas.

²⁰São políticas públicas feitas pelo governo ou pela iniciativa privada com o objetivo de eliminar as desigualdades presente na sociedade. Como exemplo, temos a Lei nº 12.711/2012 que garante a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas universidades. Os demais 50% das vagas permanecem para ampla concorrência. Na Unesp além dessas ações afirmativas possuem as ações de permanência estudantil, que

Aylton Pagamisse

só tivemos um aluno que não conseguia escrever. Quando precisava fazer uma prova, a pessoa que o acompanhava transcrevia sua prova. Também temos alunos cegos, e para este aluno a Unesp sempre paga um aluno guia²¹.

Em relação à reestruturação, elas²² ajudaram até demais, tomaram decisões. Eu tive reunião com a Rose Neubauer²³, quem criou essa lei, ela falou: “Você vai fazer isso, aquilo, aquilo outro, muda aquilo”. Não estou conseguindo encontrar a palavra agora, mas foi uma intervenção. Claro, ela teve bom senso de buscar, de aproveitar o que nós já tínhamos feito, porque criamos mais disciplinas pedagógicas, essas duzentas horas a mais foram todas criadas na questão didático-pedagógica e disciplina desse tipo, ela direcionou bastante, mas aproveitando bastante o que já tínhamos feito.

No meu ponto de vista, do ponto de vista matemático, tem um erro na interpretação da lei que elas mesmas fizeram. Você faz uma lei onde: quatrocentas horas para isso, duzentas horas para aquilo, novecentos e sessenta para não sei o que, mil cento e tal ... aí você soma tudo e dá três mil e duzentas horas, o curso tem que ter pelo menos três mil e duzentas horas, ou seja, um matemático olhando pra isso ...Se eu somo tudo e dá três mil e duzentas [horas] significa que não tem intersecção, porque se dessas quatrocentas horas, duzentas [horas] pudessem ser dentro das novecentos e sessenta não vai dar três mil e duzentas, dá três mil e elas fizeram uma lei assim, que elas numeram e a soma desses itens dá três mil e duzentas [horas].

Depois elas aceitaram a intersecção, porquê? Porque viram que 30% de três mil e duzentas, que são novecentos e sessenta horas de disciplinas didático-pedagógico era muito, quase mil horas e os departamentos de educação não aguentam. Elas começaram a aceitar que dessas novecentas e sessenta [horas], duzentas horas, por exemplo, fossem PCC. Na Deliberação CEE 111/2012, no nosso caso, estava dentro das novecentos e sessenta [horas]. Em princípio tive que tirar quatrocentas horas, pois interpretamos do jeito que estava a lei e, na hora que fui conversar com ela: “Não, porque duzentas [horas] podem ser aqui” aliviou um pouco. O conceito de PCC e didático-pedagógico dela foi meio complicado para entendermos. No final, ela que definiu o que era e o que não era uma coisa ou outra dentro do que ela pensa.

oferecem alojamentos e bolsas de iniciação científica que auxilia o aluno na permanência na universidade. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cotas/perguntas-frequentes.html> Acesso em: 19 mar. 2018.

²¹ Acharmos que seria melhor para a leitura colocarmos os termos “aluno para auxiliá-lo ou acompanhá-lo”, mas achamos interessante deixar da forma com que o professor retratou pois podemos ver a forma com que ele enxerga essa situação.

²² Se refere a Rose Neubauer e a Bernardette Gatti.

²³ Teresa Roserley Neubauer da Silva, atualmente é conselheira do Conselho Estadual de Educação de São Paulo.

Aylton Pagamisse

Vamos ver a estrutura total das disciplinas [ele abre no computador o PPP e olha a grade de disciplinas]. Por exemplo, Língua Portuguesa que é uma disciplina de revisão, nós criamos uma disciplina chamada Práticas de Leitura Escrita, não dá para dar um curso de novo de Português, os alunos ficaram quantos anos na escola? 13 anos? Depois chegam na universidade e vai estudar Português de novo! Eu acho isso um absurdo... Política Educacional e Organização, Libras e Educação Especial e Inclusiva, depois nós temos dois Laboratórios de Ensino de Matemática I e II, que a professora trabalha a questão prática na sala de aula. Temos Psicologia Educacional, o próprio estágio, os estágios têm uma parte teórica bem forte na sala de aula, como o aluno vai se portar lá na escola. Para trabalhar com a Educação Inclusiva nós temos Seminários Especiais I e criamos o II, aumentamos as horas de estágio, na parte teórica na sala de aula e vamos ter mais duas optativas de cunho pedagógico também, para completar essas novecentos e sessenta horas.

Nessa disciplina de Seminários II não tivemos ajuda dos professores da Educação, mas vários palestrantes são convidados do departamento. A professora responsável pela disciplina convida os palestrantes que são colegas, principalmente, das humanas. Agora vamos ter os Seminários Especiais I e II, um deles vai ser um pouco mais voltado para a Matemática, vão ter discussões sobre a Etnomatemática.

Vejo que essas reestruturações contribuíram para a formação do professor, mas eu acho que podia ter parado na Deliberação 111/2012, já estava perfeita. Mas quiseram fazer mais mudanças e teve, a meu ver, muita ingerência. A questão de prática já tinha sido contemplada, radicalizaram demais, eu acho que foi muito sofrimento. Eu até entendo a visão das colegas do Conselho Estadual, mas a universidade pública é diferente da faculdade privada. Na faculdade privada você, simplesmente, manda um professor embora e contrata outro e pronto: “Eu quero um profissional assim”. Aqui nós não temos essa liberdade, mesmo para mudar um curso nós não temos. Na universidade temos trâmites, temos os docentes que não podemos demiti-los. Não é fácil realizar essas mudanças. Já tinha se adequado com a Deliberação 111/2012, era só manter aquilo, talvez, vale a pena você pesquisar qual o ganho da 154/2017? Eu não sei ...

Essa ingerência do Conselho Estadual, eu não sei se mudando algumas disciplinas vai produzir um aluno melhor. Não conheço as particulares, mas nas universidades como a Unesp, acho que temos bons cursos, acho que nossos professores não são o problema. O problema é mudar tudo drasticamente: “Ah, agora vamos ter um monte de prática, nós vamos fazer melhor os professores”. Particularmente, sou adepto do modelo de Portugal, você faz primeiro o bacharelado, se você gosta da Matemática pode seguir apenas com essa formação,

Aylton Pagamisse

mas se você quer ser professor de Matemática, então você cursa mais dois anos e faz Licenciatura em Matemática.

E para ir para a sala de aula não basta só ter práticas, tem que ter conteúdo. Tem que dominar o assunto, no mínimo isso, porque se os alunos perceberem que o professor não domina o conteúdo eles perdem o respeito na hora. “O que aquele cara está tentando me ensinar se ele não sabe”.

Qual foi o discurso lá em São Paulo? Primeiro tinha que ter três mil e duzentas horas, por quê? Porque as instituições privadas têm curso de dois mil e oitocentas [horas], em três anos. Como fazemos em quatro anos, então aumentou para três mil e duzentas [horas] não tem como fazer em menos de quatro anos, está na lei. E depois é que os cursos de licenciatura foram amarrados ao bacharelado. Então, elas quiseram desvincular totalmente do bacharelado, surgiram problemas, existem cursos como o de biologia, por exemplo, que tinha licenciatura e bacharelado e havia muitas disciplinas comuns. Com as mudanças da Deliberação 154/2017 começou não ser possível, eles estavam em pânico, como é que faz? Se a disciplina não vai poder ser mais para os dois, para a licenciatura e o bacharelado, não tem como estar contratando ninguém, não tem professor, aumentar a carga horária assim, do nada? A Unesp não contrata há mais de três anos e as pessoas aposentando, um monte aposentando. E o Conselho Estadual não quer nem saber, não é problema delas.

Em relação à carga horária, nessas adequações e reestruturações tivemos que diminuir a carga horária de Física. Antes o nosso estágio permitia que nossos alunos dessem aula de Física até o nono ano, agora não pode mais, porque eles faziam Física I, II e III, Estágio e Laboratório. Tivemos que tirar Estágio e Física III. Essa disciplina contribuía muito para a formação do aluno, pois auxiliava em formas de ilustração de exemplos. E com isso, diminuiu a carga horária do Departamento de Física e aumentou a do Departamento de Educação e a nossa também.

O futuro da Unesp está meio complicado, sem contratação, sem dinheiro. O futuro das licenciaturas também está comprometido. Você deve estar vendo, diminuiu muito o número de alunos para todos os lugares. Vai fazer licenciatura hoje para quê? Dar aula no Estado está difícil. Se você vai fazer mestrado, doutorado, é cobrança de um lado, cobrança do outro, não valorização, está complicado. A Unesp tem muitas licenciaturas, talvez tenha que repensar isso. Agora temos um novo reitor e os problemas já estão colocados.

Com a mudança na Reitoria também temos mudanças drásticas em outros setores, já estão falando de uma nova avaliação docente. Nós temos uma avaliação trienal, composta por 3 anuais, encerrada ao final de 3 anos. Estão propondo outra avaliação, no meu ponto de vista

Aylton Pagamisse

uma avaliação mais rígida ainda. Acho que ficou tão pesado que você começa a pensar que seria melhor começar a fechar os cursos, teria uma licenciatura aqui outra ali, pronto, assim poderia servir bem os cursos que ficaram. Melhor qualidade do que quantidade. Você que vai ficar por aí, vai ver o que acontecerá nessa Unesp nos próximos anos. Se a economia não melhorar, sem contratação, vários professores para aposentar e várias que ainda não pediram a aposentadoria. No Departamento de Engenharia Cartográfica, por exemplo, acho que tem quatro professores para se aposentarem, em um grupo de doze, um terço, vai ser um grande desfalque para o departamento.

A proposta do PPP referente a última deliberação enviada pelo CEE a Deliberação 154/2017 estamos para encaminhar semana que vem e isso depois de muita conversa com o Conselho Estadual com as conselheiras decidindo muitas coisas do curso. Vou enviar a proposta agora, porque a renovação do curso foi só por um ano, então temos que encaminhar novamente. Mas para os outros cursos que já tem a renovação ficou para 2019. Todo mundo ganhou mais um ano para se adequar a Deliberação 154/2017. No nosso caso, tínhamos que fazer a renovação para reconhecimento do curso um ano antes, então já estamos encaminhando agora.

Eu acho que podia ter ficado na Deliberação 111/2012, já foi uma grande transformação. O que o governo federal alterou foi a mudança para três mil e duzentas horas, mas que mantivesse o espírito da Deliberação 111/2012, e completasse essas horas para os cursos que faltavam. Mas o Conselho Estadual mudou mais coisas, veio outra lei complementar, como se o estado de São Paulo tivesse que dar a última palavra.

3.3 - Ana Paula Marins Chiaradia

(Coordenadora do Curso de Licenciatura em Matemática – Guaratinguetá)

Meu nome é Ana Paula Marins Chiaradia. Nasci em Curitiba – PR, em 10 de novembro de 1968. Sou licenciada em Matemática pela UNICAMP¹, formada em 1992. Em seguida fiz mestrado em Engenharia Aeronáutica no ITA², tudo isso por conta de morar no DCTA³e, ao lado da minha casa, morava o professor Vilhena⁴, professor do Departamento de Engenharia Mecânica Aeronáutica do ITA. Eu o admirava desde que era sua vizinha. Era amiga e estudava com seus filhos. Procurei-o para fazer mestrado, pois queria continuar os estudos, mas não queria mais ficar em Campinas⁴, conversamos e ele me apresentou todas as possibilidades que um matemático poderia ter e acabei escolhendo fazer o mestrado com ele. Também era meu sonho estudar no ITA. Depois, ele se aposentou e veio para esse câmpus⁵, então acho que quem me influenciou a ser professora foi o professor Vilhena. Acho que desde criança quis ser professora.

Terminei o mestrado em 1996 e, em seguida, comecei o doutorado no INPE⁶. Falaram-me para ir para o INPE porque os professores estavam se aposentando e as atividades da minha área (Mecânica Celeste) estavam se encerrando no Departamento de Engenharia Aeronáutica. No INPE fiz o doutorado em Engenharia e Tecnologias Aeroespaciais, terminei em 2000. Voltei para o ITA como professora, com bolsa de recém doutor, fiquei lá por 3 anos.

Antes de vir para cá, lecionei na UNITAU⁷ e na ETEP⁸. Atualmente, continuo atuando na área da engenharia aeroespacial. Trabalho com satélite artificiais. Gosto muito da licenciatura. Não faço pesquisa na área de Educação Matemática. Já orientei alguns trabalhos nessa área.

Eu entrei para trabalhar na Unesp em 2006, e assumi o cargo de coordenadora em 2010. Já de início fui para Bauru em uma reunião para discutir sobre uma reestruturação. A ideia era fazer uma grade única para todos os câmpus, o que eu acho que é o certo. Porque se o aluno muda de câmpus, ele precisa obter equivalência em todas as disciplinas realizadas e

¹Universidade Estadual de Campinas.

²Instituto Tecnológico de Aeronáutica.

³Departamento de Ciência e Tecnologia Aeroespacial, é um alojamento onde abriga família de militares e alunos de graduação do ITA.

⁴Município do interior do estado de São Paulo. Localiza-se na região sudoeste do país. Dista-se 99 quilômetros da capital.

⁵ Em 1995 professor Vilhena começou a trabalhar como professor assistente Doutor na Unesp campus Guaratinguetá.

⁶Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais, São José dos Campos

⁷ Universidade de Taubaté.

⁸ Escola Técnica de ensino profissionalizante.

Ana Paula Marins Chiaradia

continuar no mesmo ano. Nós não estávamos entrando em um acordo porque cada câmpus tem uma estrutura e uma equipe de professores. Os câmpus são bem diferentes, é difícil encontrar uma grade comum para todos.

Como coordenadora, ia em oficinas e reuniões. Toda convocação eu aceitava, discuti bastante essa parte da reestruturação. Atualmente, leciono só no curso de licenciatura em Matemática. Ministro as disciplinas da Matemática, não da parte pedagógica. Como eu também trabalho no período noturno, tenho muito contato com os alunos, falo que conheço todos [Risos]. Como a Matemática é um grupo menor, acho que eles sentem mais necessidade de aproximação com o professor. Até falo para os outros professores que vão atuar: “Os alunos da matemática são diferentes. Eles querem mais atenção. Eles querem se envolver mais com os professores e ter mais proximidade”.

Com os professores tínhamos reuniões do Conselho, tentamos fazer algumas reuniões sobre a reestruturação, mas não teve tanto apoio. Enquanto coordenadora, passava de sala em sala perguntando como estava indo o curso, se tinham algum problema, os alunos me falavam muitas coisas. Eu comunicava bastante coisa por e-mail, relatava o que estava acontecendo no curso.

Eu não tenho experiência em relação à Educação Inclusiva, não tive nenhuma formação, na minha época isso não existia. Estou tendo até um problema, porque tenho um aluno autista⁹ e não sei como lidar com ele. À época em que começamos a ver qual era o seu problema, ele já estava aqui há quatro anos e não tinha saído do primeiro ano. Então, uma professora da área da Pedagogia que ministrava a disciplina de Cálculo I identificou o que ele tinha e insistiu para que eu procurasse o Conselho de Curso, para tomar algum tipo de providência. Encaminhamos para a Reitoria que o encaminhou aqui para a UNAMOS¹⁰, o posto de saúde.

Eu perguntei para ele: “Você responde judicialmente por você?”. Ele falou “Sim”, então eu não posso falar com a família. Como ele veio sozinho fazer a matrícula (ele fez

⁹A partir do último Manual de Saúde Mental – DSM-5, que é um guia de classificação diagnóstica, o Autismo e todos os distúrbios, incluindo o transtorno autista, transtorno desintegrativo da infância, transtorno generalizado do desenvolvimento não especificado (PDD-NOS) e Síndrome de Asperger, fundiram-se em um único diagnóstico chamado Transtornos do Espectro Autista – TEA. O TEA é uma condição geral para um grupo de desordens complexas do desenvolvimento do cérebro, antes, durante ou logo após o nascimento. Esses distúrbios se caracterizam pela dificuldade na comunicação social e comportamentos repetitivos. Embora todas as pessoas com TEA compartilhem essas dificuldades, o seu estado irá afetá-las com intensidades diferentes. Assim, essas diferenças podem existir desde o nascimento e serem óbvias para todos; ou podem ser mais sutis e tornarem-se mais visíveis ao longo do desenvolvimento. Disponível em <http://autismo.institutopensi.org.br/informe-se/sobre-o-autismo/o-que-e-autismo/>

¹⁰ Unidade de Atendimento Médico, Odontológico e Social da Universidade, oferecida pela Unesp.

Ana Paula Marins Chiaradia

vestibular, não usou qualquer tipo de cota) e não falou que ele era autista, não falou do seu problema, nós achamos que ele era uma pessoa normal, então não podíamos dar nenhum tratamento diferenciado, não podíamos ligar para o pai ou para a mãe.

No início, nem ele sabia qual era o seu problema. Fizemos ele procurar um psicólogo para ser diagnosticado, porque precisávamos de um laudo. Ele foi no psicólogo daqui da Unesp e foi diagnosticado como Síndrome de Asperger¹¹. Recebi orientações da Reitoria que é para ele ser tratado como um aluno igual aos outros. Mas ele, de certa forma, precisa de um atendimento diferenciado.

Quando recebemos o diagnóstico, esperei um momento em que ele não estivesse na sala de aula, conversei com a turma. Expliquei a eles o que ele tinha, porque além da aparência física e do seu jeito de andar, bem devagarzinho, ele também tinha problema de socialização. Ele não conversava com os outros colegas. Fui conversando com a turma: “Olha, eu preciso que vocês ajudem, porque para mim também é uma experiência nova, não sei como lidar com isso” e a turma foi interagindo com ele. No ano seguinte, como ele havia repetido, tive que conversar com a nova turma do primeiro ano e alguns alunos foram sentando com ele, estudando, mas ele não corre atrás. Quando ele chegava na minha aula, comecei a perceber que cada aula ele trazia um caderno.

Acredito que ele cresceu naquela cultura de cidade pequena, de pessoas antigas, de que é retardado. Ele foi criado em APAE¹², ele tem horror a APAE, falou que foi um trauma muito grande. Comigo ele conversa bastante, teve um dia que ele veio e me contou sobre sua vida.

Eu acho que o aluno tem 38 anos. E a vida inteira foi tratado como “retardado”, foi essa a palavra que ele usou. Disse que aqui ele se sentiu acolhido. Ele fica aqui pelo acolhimento, não tem habilidade para Matemática. Ele não tem raciocínio lógico. Ele memoriza.

Ele tem uma memória muito boa, se você perguntar sobre história, geografia, ele te fala. Ele tem uma letra linda, é muito caprichoso, perguntei para ele em uma prova “2⁴⁸ – 1 é

¹¹ Conforme o DSM 5 (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais), e o CID 11 (Código Internacional de Doenças) o termo Síndrome de Asperger, no qual a pessoa é caracterizada com as seguintes características: “Falta de empatia, baixa capacidade de fazer amizades, conversação unilateral, intenso foco em um assunto de interesse especial e movimentos descoordenados”, segundo esses órgãos, é deixado de ser utilizado para classificá-lo como autismo leve. Ainda assim, o nome continua sendo considerado por pessoas assim diagnosticadas ou mesmo por familiares e médicos. Disponível em: <http://www.portalsingularidades.com.br/2018/07/05/sintomas-da-sindrome-de-asperger-1/> Acesso em: 16 de out. 2018.

¹² Associação de pais e alunos dos excepcionais.

Ana Paula Marins Chiaradia

divisível por 97?”. Era para resolver pelo Pequeno Teorema de Fermat¹³ com duas ou três linhas ele faria o exercício. Ele calculou 2^{48} sem qualquer rascunho e colocou o número, subtraiu 1 e dividiu por 97. Pensei: “Não posso dar errado, foi essa a pergunta que eu fiz”. Na aula, se eu perguntar “Quanto é 3^{25} ?”. Ele me responde corretamente, mas é memorização, porque ele não consegue resolver exercícios abstratos.

Em relação aos outros alunos, às vezes, eles me perguntavam: “Ele entrou por cota?”. Eu falava: “Não, ele fez o vestibular”. “Ah, mas ele fez essa conta agora de cabeça?” “Mas ele está há quanto tempo aqui?” “Qual o problema dele?” Agora eu não falo mais, os alunos conversam entre eles. Percebo que ele está interagindo melhor, vejo-o levantando, indo ao lado pedir o caderno de alguém, coisa que ele não fazia. Ele senta no mesmo lugar há quatro anos. Ele não falava com ninguém, agora ele já vira para trás, conversa com o colega do lado, ele está se sentindo à vontade. Se ele tivesse tido esse tratamento desde a educação básica, teria condições de ter frequentado o ensino regular normalmente, porque ele tem capacidade.

Ele tem um bom convívio com outros professores, ele passou na disciplina Matemática Elementar, ministrada por uma professora bolsista. Ela é bem atenciosa e carinhosa. Ele tem bastante atenção com a professora Elisangela¹⁴, mas quando começou derivada e integral ele só copiava, não estava fazendo nem prova, então ela começou a fazer trabalhos com ele, pediu para que ele fizesse alguns exercícios no Geogebra¹⁵. Ele disse que fez, mas ele não consegue passar para o papel, então ela fez perguntas e ele sabia todos os conceitos.

Só que agora, se você andar nos Pedregulhos¹⁶, um bairro aqui de Guará¹⁷, você vai encontrar ele andando pela rua. Pergunto para ele: “Você estudou?” e ele diz “Não”. “Mas P., todo aluno tem que estudar, todo aluno vai na biblioteca pega o livro e vai estudar, você também tem que fazer isso”. Eu converso muito com ele, sempre procuro olhar em seus olhos e fazer ele olhar para mim, eu brinco com ele na sala de aula para chamar sua atenção, para ele se soltar. Somos bem próximos, agora que ele passou na minha disciplina. Ele não vai ter mais aula comigo, não sei o que vai acontecer. Eu e a professora de Cálculo, sentamos e

¹³ Seja p um primo e $a \in \mathbb{Z}$. Então

$$a^p \equiv a \pmod{p}$$

Em particular, se $p \nmid a$, então

$$a^{p-1} \equiv 1 \pmod{p}.$$

¹⁴ Elisangela Pavanelo Rodrigues dos Santos, professora assistente doutora do Departamento de Matemática da UNESP/FEG em Guaratinguetá.

¹⁵ Um software de matemática que combina conceitos de geometria e álgebra.

¹⁶ Bairro de Guaratinguetá com aproximadamente 2097 habitantes, segundo o censo de 2010. Dista-se aproximadamente 1,5 quilômetros da Unesp.

¹⁷ Apelido para a cidade de Guaratinguetá.

Ana Paula Marins Chiaradia

discutimos: “Você acha que vai render mais do que isso? Ele já está há cinco anos fazendo a mesma coisa”, chegamos à conclusão que ele não ia conseguir mais nada além disso.

Nós o avaliamos da forma tradicional. A Professora Elisângela o avaliou de outra forma. Eu também tentei fazer isso o ano passado. Falei para ele “Faz uns exercícios em casa”. Depois de um tempo perguntei: “E aí, você trouxe?” “Ah, eu passei a madrugada ...” ele é safado também viu [Risos] “... passei a madrugada inteira fazendo, quando fui colar no papel almoço, o tubo de cola abriu, caiu muito, fiquei com raiva amassei tudo e joguei no lixo”. Eu falei: “Sei, está bom. E por que você não limpou e trouxe do jeito que estava?” “Ah, porque estava muito feio”. Então, eu falei “Está bom”. Ele tem umas desculpinhas assim.

Nas aulas de Programação de Computadores ele não entra na sala. Eu avisei o professor atual: “Vai lá, tenta fazer alguma coisa”. Depois de um tempo, o professor veio e falou assim “Não consigo levar ele para a sala de aula, ele não aparece na minha aula, não tem jeito”. Então fica difícil. Na minha aula, eu brinquei com ele e com a turma que fiz a conjectura do P. Ele falou, “todo 5 elevado a qualquer potência, na divisão por 100 tem resto 25”, isso ele consegue fazer, mas não consegue escrever. Esse ano acabei passando ele, porque ele sabe o conteúdo, mas não consegue passar para o papel. Gostaria muito que, atualmente, tivesse um curso para docentes do ensino superior sobre Educação Inclusiva, para nos ajudar a lidar com situações como esta.

Antes dessas reestruturações não tínhamos disciplinas que auxiliassem os alunos sobre Educação Inclusiva. Passei quase quatro anos fazendo a reestruturação, indo para Bauru, acho que fui dois anos, e não tinha nada disso. Então, veio a Deliberação 111/2012¹⁸ do Conselho Estadual de Educação – CEE, mudou tudo o que nós tínhamos planejado. Essa deliberação exigiu que 30% da carga horária total do curso fosse de disciplinas pedagógicas, só que aqui é um câmpus de engenharia. Os professores foram contratados para darem aula na engenharia, agora que nós começamos a contratar professores para dar aula na licenciatura.

A Física também tem licenciatura, então nós fizemos em conjunto. Mas muita coisa não tem como, nós não temos o que inventar. Nós não temos Departamento de Educação para nos auxiliar, temos professores da Educação Matemática que nos ajudaram a realizar a reestruturação junto com os professores da Matemática. No entanto, o CEE não queria aceitar disciplinas como Filosofia da Educação Matemática, queriam Filosofia da Educação, e não

¹⁸Deliberação CEE N° 111/2012. Fixa Diretrizes Curriculares Complementares para a Formação de Docentes para a Educação Básica nos Cursos de Graduação de Pedagogia, Normal Superior e Licenciaturas, oferecidos pelos estabelecimentos de ensino superior vinculados ao sistema estadual. http://unesp.br/Home/prograd/deliberacao_cee_111_12.pdf Acesso em: 21 fev. 2018. (Para mais informações nos apêndices se encontra um glossário).

Ana Paula Marins Chiaradia

temos professores que dê essa disciplina. Libras¹⁹ e Educação Inclusiva. Então essa disciplina é feita a distância.

Tem algumas disciplinas que são ministradas pelos professores do departamento de Física, como, por exemplo, Política Educacional Brasileira, Didática Geral, Filosofia da Educação e Psicologia da Educação.

A reestruturação foi um problema, porque nós tínhamos que dar um jeito de oferecer 30%. O que o CEE aprovou para nós foi diferente do que fizeram para Ilha Solteira²⁰. Os conselheiros de cada câmpus foram diferentes. Muita coisa foi aprovada em Ilha Solteira que nós queríamos e não foi aprovado para nós. Tinha que ser a mesma conselheira para toda Unesp e não foi assim. Teve uma para cada câmpus. Um curso ficou completamente diferente do outro, e não vai dar equivalência quando mudar de um câmpus para outro.

Nosso curso não ficou com a uma grade boa, sabemos disso. Tivemos que tirar matérias principais da Matemática para poder atender as disciplinas pedagógicas. Mas foi a única grade que conseguimos que fosse aprovada pelo Conselho Estadual de Educação e tínhamos que enviar um novo programa, senão o curso fechava. Não podíamos aumentar a carga horária, porque os alunos teriam que vir ao sábado ou um ano a mais, sendo que em Lorena²¹ o curso de Licenciatura em Matemática é de três anos, assim como na UNITAU e acho que na UNIVAP²². Se o concorrente faz por três anos, por que nós vamos oferecer por cinco? Nós já estamos fazendo em quatro, com aulas aos sábados.

O nosso curso é noturno, atualmente a intenção é formar professores, mas já mandamos todas as documentações junto com a reestruturação e estamos tentando abrir Bacharelado em Matemática Aplicada. Muitos alunos nos procuram querendo fazer Matemática, mas não querem ser professores da educação básica, então ele faz licenciatura porque é a única opção que ele tem, mas não segue nessa área, acaba fazendo mestrado em outra área.

Nessa reestruturação, eu acho que algumas disciplinas não contribuem nada para a formação dos futuros professores, acho que é só para cumprir a lei. Por exemplo, deveria ter

¹⁹A Língua Brasileira de Sinais (Libras) foi estabelecida, na Lei nº 10.436/2002 (BRASIL, 2002c), como língua oficial das pessoas surdas. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/47933/1/u1_d24_v21_t01.pdf Acesso em: 21 fev. 2018.

²⁰Município do interior de São Paulo. Localiza-se na região de Araçatuba, distante, aproximadamente, 660 quilômetros da capital.

²¹Município do estado de São Paulo na região metropolitana do Vale do Paraíba, localiza-se a aproximadamente 507 quilômetros da capital.

²² Universidade do Vale do Paraíba.

Ana Paula Marins Chiaradia

disciplina de como ensinar matemática para alunos com deficiência visual e para autista, isso valeria a pena. Essa forma generalizada não serve para nada. Eu acho que ele precisa entender o que é a Educação Inclusiva.

Eu lembro que para realizar essas reestruturações, eu fiz uma oficina que era para discutirmos as Práticas como Componente Curricular – PCC, mas eu acho que sobre Educação Inclusiva não, pelo menos não na minha gestão. Só se fizeram alguma capacitação com o vice-coordenador. Mas não tivemos nenhum apoio.

O aluno tem que conhecer o que é Educação Inclusiva, mas saber como o professor de matemática deve tratar esses assuntos, que é diferenciado de história, de geografia. Por exemplo, em História eu acredito que o P. não tenha problema. História e Geografia ele memoriza, Biologia ele memoriza agora Matemática não, ele memoriza as contas. Estou até ficando preguiçosa, porque ele é minha calculadora, ele que faz as contas, antes de falar: “P. quanto é?”, ele já dá o resultado.

Em relação à Deliberação 154/2017²³, aumentou a carga horária para três mil e duzentas horas e a quantidade de horas para as PCC que é inviável. Nós estamos tendo muita dificuldade, muita. Como colocar três mil e duzentas horas dentro de noites? O nosso aluno trabalha durante o dia. Inicialmente, nós recebíamos muito militares, quase metade da sala era de militares. O perfil está mudando, eram pessoas mais velhas agora estão mais jovens. Estão na faixa etária dos 17, 18 anos e não tem militares. Além deles trabalharem, a maioria vem de vans²⁴, vem de São José dos Campos²⁵, Jacareí²⁶, Taubaté²⁷, Pindamonhangaba²⁸, eles perdem mais de uma hora para chegarem aqui e para ir embora. Não tem como realizar alguma atividade sem ser nos horários das aulas, tem que ser tudo aqui dentro da sala de aula.

A Deliberação 126/2014²⁹, para o nosso curso ainda não está valendo, ela ainda não foi aprovada, ainda estamos utilizando a Deliberação 111/2012. O estágio está na grade horária, porque nós começamos a perceber que nossos alunos não terminavam o curso. Não era evasão. Eles terminavam todas as disciplinas e depois voltavam para se formar só depois

²³ Deliberação CEE N° 154/2017 que altera dispositivos da Deliberação 111/2012 e 126/2014.

²⁴ Geralmente, quando os alunos não residem na cidade em que realizam a graduação eles se reúnem e vão com vans ou ônibus que são disponibilizados pelo município ou por empresas privadas. Os veículos levam e buscam os alunos das Universidades, Faculdades ou cursinhos.

²⁵ Município do interior de São Paulo. Pertencente a mesorregião do Vale do Paraíba Paulista, dista-se aproximadamente 94 quilômetros da capital do estado.

²⁶ Município da região metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte, no estado de São Paulo. Localiza-se a cerca de 82 quilômetros da capital.

²⁷ Município do interior de São Paulo, localiza-se na região do Vale do Paraíba. Dista-se 130 quilômetros da capital do estado.

²⁸ Município da região metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte, no estado de São Paulo. Localiza-se aproximadamente 159 quilômetros da capital.

²⁹ Deliberação CEE N° 126/2014 que altera dispositivos da Deliberação 111/2012.

Ana Paula Marins Chiaradia

de dois, três anos, chegavam até ser jubilado³⁰. Tudo por conta do estágio e do trabalho de conclusão de curso – TCC. Aqui sempre teve TCC e para eles é um “bicho de sete cabeças”. Então, decidimos colocar na grade um horário disponível para eles irem para a escola, mas no noturno não tem o ensino fundamental, só em Educação de Jovens e Adultos – EJA. Decidimos que eles poderiam fazer pelo menos a observação, só que os alunos não moram aqui, e eles querem fazer estágio onde moram. Foi onde encontramos outro problema, como que o professor vai supervisionar o estágio? Como ele vai para São José³¹, Taubaté? Não tem condições. Começou a dar tudo errado o que planejamos. Também tentamos colocar na grade o horário para o TCC, obrigando-os a fazer o TCC nesse horário, e não ficar empurrando. Nós queríamos que o aluno terminasse os quatro anos com tudo feito, o estágio e o TCC, mas está difícil disso acontecer.

Para atender a Deliberação 111/2012 tivemos que tirar Equações Diferenciais Ordinárias (EDO), Álgebra, Análise e Modelagem Matemática, sofremos muito para tirar essas disciplinas. Agora o TCC tem que ser na área da educação, para poder contar como algumas horas dos 30% exigidos pela Deliberação 111/2012. Os nossos alunos não vão ter disciplinas da Matemática, vão ter só pedagógica. Até os alunos não gostaram. Estamos preocupados como ENADE, porque por mais que a prova exija disciplinas pedagógicas, são só cinco questões, e esses alunos que vão se formar não vão saber Matemática.

Ao meu ver, essas deliberações não vieram para ajudar, a não ser a parte sobre Educação Inclusiva. Acho uma discussão muito importante, não tive formação para isso, gostaria que alguém me falasse como trabalhar Matemática com esse aluno, eu gostaria de saber. Tenho que acabar fazendo uma pesquisa, comecei a ler algumas coisas, mas preciso de uma orientação, não tenho muito tempo, queria que alguém chegasse e me falasse: “Olha, essa prova tem que ser mais ou menos assim, você tem que avaliar dessa forma.” Realmente sinto falta de uma orientação.

Aqui ninguém tem formação para trabalhar com a inclusão e não foram feitas novas contratações, estamos sem sete professores atualmente.

Na Semana da Matemática, às vezes, nós chamamos alguns especialistas daqui da região para falar alguma coisa sobre Educação Inclusiva, mas é uma palestra de uma hora e não é específico na Matemática, porque quem tem essas especializações não é da área da Matemática.

³⁰ Perda de direito a matrícula em curso.

³¹ Abreviação para a cidade de São José dos Campos.

Ana Paula Marins Chiaradia

Aqui, em relação ao racismo nós não tivemos nenhum problema, nós temos muito assédio moral em relação às mulheres. Não no curso de Matemática, mas na engenharia. Já teve uma reclamação anônima na ouvidoria da Unesp, de preconceito de gênero, mas ao mesmo tempo, nós temos uma professora³² transgênero³³. E não teve preconceito algum com ela até agora. Ela dá aula na engenharia, fez a transição esse ano (2017), até o ano passado ela era homem. Foi ela que mobilizou a Unesp a aceitar o nome social³⁴, nós conseguimos rapidamente mudar o nome dela para poder aparecer como nome social para dar aula. Isso foi divulgado, saiu na página da Unesp falando que era a primeira universidade pública a aceitar nome social.

Os alunos aparentemente não têm preconceito algum. Essa professora deu uma palestra aqui na Matemática sobre transgêneros. A sala ficou lotada, ela foi aplaudida, os alunos adoraram, elogiaram até não poder mais. Ela sabe muito sobre os transgêneros.

Há muito tempo, um professor do departamento fez um trabalho de TCC de como ensinar Matemática para pessoas com deficiência visual, fazer gráfico de função em alto relevo para ele passar a mão. É difícil, como é que você vai desenhar as coisas, precisa de uma estrutura. Como você vai ensinar Matemática? Eu não sei. Se eu tiver uma pessoa com deficiência... agora que me lembrei. Tenho a C., uma aluna que possui uma doença degenerativa, não sabe o que é, já fez mil exames, ela está perdendo a visão. Enxerga 10% com um olho e 20% com o outro. O que nós fazemos é escrever com uma letra grande na lousa, deixar ela tirar fotos da lousa, nas provas imprimimos com fonte tamanho 29. Nós não entregamos nada em papel branco ou amarelo para ela, porque ela não consegue enxergar no branco. Essa aluna é filha de uma funcionária da faxina terceirizada. Ela é ótima aluna, passou em tudo mesmo com todo o problema de não enxergar. Ela era super independente, vinha para aula sozinha, ela entrou normal, e foi perdendo a visão. Todos os professores fazem adaptações para ajudá-la.

E agora eu não sei o que vai acontecer se ela perder toda a visão. Ela foi para o terceiro ano. Perdeu um ano por conta da doença, porque ela ficou em casa e não tinha condições de sair. Esse ano ela voltou, ela está perdendo cada vez mais a visão. Ela tem que

³² Daniela Cardozo Mourão, professora do Departamento de Matemática da Unesp/Guaratinguetá. A Unesp autorizou a utilização do nome social dentro da universidade.

³³ É o indivíduo que se identifica com um gênero diferente daquele que corresponde ao seu sexo atribuído no momento do nascimento.

³⁴ Resolução UNESP Nº 62, de 2 de agosto de 2017. Dispõe sobre o uso do nome social e o reconhecimento da identidade de gênero de pessoas travestis e transexuais no âmbito da Universidade Estadual "Júlio de Mesquita Filho" – UNESP e dá outras providências. Disponível em: www.unesp.br/Home/ai/ndsi/resolucao-unesp-62-2017-nome-social.pdf Acesso em 19 mar. 2018.

Ana Paula Marins Chiaradia

fazer alguns exames caros, pedi transporte para o diretor para levá-la até o Rio de Janeiro³⁵, porque ela não tinha condições de ir de ônibus. Ela ainda não sabe andar na rua. Ela conseguiu uma vaga para fazer o exame e dinheiro na igreja, mas não tinha como ir, então o diretor forneceu um táxi para levá-la e ficar aguardando até o exame terminar. E é um exame bem dolorido, segundo a mãe. Eu acho que é muito difícil ir perdendo a visão, porque quando você nasce cego você já acostuma assim, já vai se adaptando ao lugar. É engraçado que com toda a dificuldade ela se dedica mais do que um aluno normal.

³⁵Capital do estado do Rio de Janeiro. Está a 260 quilômetros de Guaratinguetá, cidade onde C. reside.

3.4 - Ernandes Rocha de Oliveira

(Coordenador do Curso de Licenciatura em Matemática – Ilha Solteira)

Meu nome é Ernandes Rocha de Oliveira, nasci no dia 13 de outubro de 1963, na cidade do Rio de Janeiro do estado da Guanabara (hoje Rio de Janeiro). Formei-me em Matemática na modalidade licenciatura na Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ. Ingressei em 1982, conclui todos os créditos de graduação no final de 1985.

Não tive um único e determinado professor, no ensino básico, que me influenciasse para ser professor, na verdade as coisas foram acontecendo e, infelizmente, eu não tive muito planejamento de início de carreira. Não tenho um professor espelho, existem vários professores que de certa forma influenciaram, pelo menos aqueles que me lembro, no modo como penso e encaro a profissão. Tem alguns que me lembro e que espero nunca repetir.

Se eu voltar lá atrás, quando era criança, a minha vontade, eu acho que era de ser médico. Porque todo mundo queria ser médico, mas desisti porque vi sangue e desmaiei. No dia do vestibular, literalmente, isso eu conto e as pessoas acham que é brincadeira, eu não sabia o que fazer, tinha uma colega que queria fazer biologia e eu não sabia porque ela queria fazer biologia, eu queria fazer medicina, mas sabia que não iria passar no vestibular, então fechei os olhos e vi a primeira coisa que aparecia com a letra M, e vi Matemática.

Entrei e não tinha a menor ideia do que era para fazer, mas foi interessante, porque já na semana de recepção, que o centro acadêmico organizou, algumas coisas ficaram claras para mim. Eu queria estar naquele local, ou seja, eu queria estar naquele centro acadêmico. Segundo, chamaram vários professores, coordenadores de grupos de pesquisa para falarem sobre as oportunidades de carreira. O que mais me chamou a atenção foi a área da Estatística e da Atuária¹. Antigamente, ingressava-se no vestibular, cursava-se dois anos e depois escolhia-se o curso que gostaria de fazer, podia até mudar de curso, desde que houvesse vagas. Iniciei na área de informática, mas fiquei tão envolvido que me vi refém daquela tecnologia e não quis mais seguir aquela área. Pensei em Estatística, mas como queria manter distância de computadores também desisti.

De alguma forma, mesmo não pertencendo, sempre fui ligado ao Centro Acadêmico, lá eu conheci a presidente do CAMAT, seu nome era Ana. Como ela queria ser professora,

¹ Atuária caracteriza a área do conhecimento que analisa os riscos e expectativas financeiros e econômicos, principalmente na administração de seguros e pensões. É uma área de conhecimento multidisciplinar, onde o domínio de conceitos em economia, administração, contabilidade, matemática, finanças e estatística são fundamentais para o entendimento dos modelos atuariais mais elementares. Disponível em: <https://www.fea.usp.br/contabilidade-e-atuaria/graduacao/bacharelado-em-atuaria/o-que-e-atuaria> Acesso em: 27 mai. 2018.

Ernandes Rocha de Oliveira

começou a me falar sobre a Licenciatura, também conversei com outras pessoas que estavam fazendo bacharelado em Matemática. Naquela época, o bacharelado era um curso de três anos, perguntei para um rapaz porque ele estava fazendo bacharelado em Matemática, ele disse “Ah, porque eu queria pesquisar”, eu respondi, “Tudo bem, mas você como professor de Matemática não pode fazer isso também?” “Ah, mas um professor de Matemática não sabe Matemática”. Não sei porque aquilo me incomodou tanto. A partir disso, comecei a procurar os professores da licenciatura e entrei em contato com o Charles Guimarães Filho² e com o Roberto Ribeiro Baldino³ dos quais fui aluno.

Em relação à atuação como professor, eu tive uma pequena experiência ainda no ensino médio. Lembro de ajudar um conhecido do meu pai a passar no concurso para a escola Técnica, mas não gostava de dar aulas particulares.

Em 1986, além de começar a lecionar em escola privada de 1º grau⁴, comecei o mestrado em Matemática na mesma universidade em que fiz a licenciatura. À época, os programas de mestrado eram de três anos.

Ao longo disso, fui paralelamente fazendo o mestrado e, embora tivesse bolsa, lecionava em escola privada no primeiro ano e depois passei no concurso para professor do estado. Comecei a lecionar em faculdades, só uma que era universidade, a Universidade Católica de Petrópolis⁵.

Depois de uma longa greve das universidades federais, consegui apresentar a minha dissertação de mestrado e comecei a fazer algumas disciplinas do doutorado. Em 1989, comecei o doutorado em Matemática também na UFRJ.

Havia na UERJ⁶ um forte núcleo de educação que foi um dos responsáveis pela elaboração de um documento, que é um primor e deveria ser estudado algum dia. Foi a proposta do Darcy Ribeiro⁷, que era a construção de escolas de período integral, os Centros

² Charles Guimarães Filho foi professor do Instituto de Matemática da UFRJ e da UFF.

³ Roberto Ribeiro Baldino, atualmente é professor doutor da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, no Curso de Engenharia de Computação. Disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4787423A4> Acesso em: 26 mai. 2018.

⁴ Na Lei de Diretrizes e Base nº5692 de 11 de agosto de 1971 passou a utilizar essa terminologia. A partir da Lei de Diretrizes e Base nº 9394 de 20 de dezembro de 1996 mudou novamente.

⁵ A Universidade Católica de Petrópolis é uma instituição de ensino superior privada localizada no Centro de Petrópolis, no estado do Rio de Janeiro, Brasil. Disponível em: <http://www.ucp.br/web/index.php/universidade/historia> Acesso em: 31 mai. 2018.

⁶ Universidade Estadual do Rio de Janeiro.

⁷ Darcy Ribeiro foi educador, político, etnólogo, antropólogo e escritor brasileiro. Seus estudos foram essenciais para alavancar uma nova reforma educacional no Brasil. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/darcy-ribeiro/> Acesso em: 28. Mai. 2018.

Ernandes Rocha de Oliveira

Integrados de Educação Pública – CIEPs⁸, toda arquitetura doada generosamente por um arquiteto brasileiro, Oscar Niemeyer⁹.

Nesse período, havia muita expectativa com relação à educação pública no Rio de Janeiro, por causa dos governos anteriores do Leonel Brizola¹⁰ e do Darcy Ribeiro. Tinha sido encaminhada à Assembleia Legislativa uma proposta pelo governador Brizola, um projeto de plano de carreira dos professores que colocava o piso da categoria, pelo menos no estado do Rio de Janeiro, como um dos mais altos do país. Em termos de educação pública me parecia que o salário mais alto era o do município de São Paulo, mas o projeto de carreira de São Paulo nós não conhecíamos.

Em meio a tudo isso, houve novas eleições e, misteriosamente, o Wellington Moreira Franco¹¹ venceu, ele era do Partido do Movimento Democrática Brasileiro - PMDB, e esse partido imagino que era a mesma coisa ou pior do que é hoje. E ele começou uma política, literalmente, de terra arrasada¹² na educação.

Vários colegas de turma também prestaram o concurso, à época tinham 250 vagas, mas apenas 40 foram aprovados. Quando fomos assinar o contrato eram todos conhecidos, mas devido à política de terra arrasada, depois de ter ficado quase um ano sem receber salário,

⁸ Os CIEPs, são instituições idealizadas no Brasil para a experiência de escolarização em tempo integral, voltadas para as crianças das classes populares, tentando atender as suas necessidades e interesses. Os CIEPs foram criados na década de 1980 por Darcy Ribeiro, quando era Secretário da Educação no Rio de Janeiro, no governo de Leonel Brizola. O objetivo era proporcionar educação, esportes, assistência médica, alimentos e atividades culturais variadas, em instituições colocadas fora da rede educacional regular. Além disso, estas escolas deveriam obedecer a um projeto arquitetônico uniforme. Disponível em: <http://www.educabrasil.com.br/cieps-centros-integrados-de-educacao-publica/> Acesso em: 26 mai. 2018.

⁹ Oscar Ribeiro de Almeida Niemeyer Soares Filho, foi arquiteto brasileiro. Responsável pelo planejamento arquitetônico de vários prédios de Brasília, capital do Brasil. Possui mais de 600 projetos em todo o mundo. É um dos maiores representantes da arquitetura moderna da história. Disponível em: https://www.ebiografia.com/oscar_niemeyer/ Acesso em: 28 mai. 2018.

¹⁰ Leonel de Moura Brizola, foi um político brasileiro, um dos principais líderes da esquerda trabalhista brasileira. Foi governador do Rio de Janeiro. Disponível em: https://www.ebiografia.com/leonel_brizola/ Acesso em: 28 mai. 2018.

¹¹ Wellington Moreira Franco, atualmente é ministro-chefe da Secretaria Geral da Presidência do governo Michel Temer. Foi deputado federal pelo estado do Rio de Janeiro por três vezes: de 1975 a 1976; de 1995 a 1999; e de 2003 a 2006. Entre 1977 e 1982 foi prefeito de Niterói (RJ), tornando-se, cinco anos mais tarde, governador do estado do Rio de Janeiro entre os anos de 1987 e 1991. Filiou-se em 1972 ao partido Movimento Democrático Brasileiro (MDB), do antigo estado do Rio de Janeiro – antes da fusão com a Guanabara. Em 1977, foi o primeiro prefeito eleito em Niterói, após o Golpe Militar de 1964. Em 1985, ingressou no PMDB, após o processo de união com a Frente Liberal, onde permanece até hoje. Desde 1987, é membro do Diretório Nacional do PMDB. É graduado em sociologia pela PUC-RJ. Fez pós-graduação no IUPERJ e doutorado na França, na Sorbonne. Disponível em: <https://www.fundacaoulysses.org.br/presidentes/moreira-franco-012015-Atual/> Acesso em: 26 mai. 2018.

¹² A tática de terra arrasada foi uma estratégia utilizada pela Rússia em conflitos contra potências europeias como a França de Napoleão e a Alemanha Nazista. Consiste basicamente na retirada civil e militar do território em conflito, destruindo tudo o que existe para que a tropa inimiga que adentra o território encontre um ambiente hostil. Disponível em: <https://www.dicionarioinformal.com.br/t%Edica+da+terra+arrasada/> Acesso em: 26 mai. 2018.

Ernandes Rocha de Oliveira

muitos professores abandonaram o cargo, e acabei automaticamente sendo empurrado para prestar concurso nas universidades.

Devido a isso, em 1990 acabei prestando concurso aqui na Unesp de Ilha Solteira e congelando meu doutorado por quase uma dezena de anos. Depois fui para o doutorado em Matemática na Universidade de São Paulo – IME – USP.

Desde a graduação eu me aproximo da área de Educação Matemática. Quando estava na graduação havia um projeto na UFRJ, financiado se não me engano pela CAPES¹³, que era o Projeto Fundão¹⁴, pois a universidade fica localizada no bairro Ilha do Fundão¹⁵. Era um projeto que procurava algum tipo de relação da universidade com a escola, desde muito tempo a relação universidade na escola sempre existiu. O projeto envolvia alunos de graduação, docentes da universidade e professores da escola. Além desse grupo, também participava de um outro grupo de Educação Matemática que era coordenado pelo professor Roberto Ribeiro Baldino.

Particpei tanto do grupo quanto no projeto, acho que durante dois anos, até ingressar no mestrado. Naquela época não havia muitas opções de pós-graduação no Rio de Janeiro, poderia fazer Educação Matemática na engenharia, ou ir para a Faculdade de Educação, mas não havia coisas específicas da Educação Matemática. Você poderia pagar, estava começando um programa¹⁶ na Universidade Santa Úrsula¹⁷ que hoje não existe mais, mas era uma universidade privada, e, portanto, se você não tivesse dinheiro não poderia fazer. Outras possibilidades eram sair do Rio de Janeiro ou do país, mas as oportunidades para sair do país eram só em nível de doutorado como alguns professores da UFRJ acabaram fazendo, indo para a Inglaterra.

¹³ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) tem como atribuições a avaliação da pós-graduação stricto sensu, acesso e divulgação da produção científica, investimentos na formação de especialistas de alto nível e promoção da cooperação científica internacional. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/editoria/educacao-e-ciencia/2011/02/capes> Acesso em: 28 mai. 2018.

¹⁴ O Projeto Fundão-Sector Matemática caracteriza-se por realizar ações de ensino, pesquisa e extensão, na área de Educação Matemática. Trabalha com a metodologia de caráter colaborativo. A busca por um ensino/aprendizagem de Matemática capaz de (re) construir significados dessa disciplina para uma melhor leitura de mundo é característica do trabalho do Projeto. Disponível em: http://sigproj1.mec.gov.br/apoiados.php?projeto_id=107055 Acesso em: 28 mai. 2018.

¹⁵ Localizada na Baía de Guanabara, a Ilha do Fundão abriga o maior campus da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.coppe50anos.coppe.ufrj.br/vivailha/pt/a-ilha/sobre> Acesso em: 03 jun. 2018.

¹⁶ Programa de Pós-Graduação de Mestrado em Educação Matemática, da USU foi o primeiro Mestrado em Educação Matemática no estado do Rio de Janeiro, teve início em 1988. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/134648/MarceloSalvador DISSERTACAO.pdf?sequence=1> Acesso em: 31 mai. 2018.

¹⁷ Universidade Santa Úrsula (USU) é uma instituição de ensino superior privada, com sede na cidade do Rio de Janeiro. Um campus localiza-se no bairro de Botafogo e outra unidade na Vila da Penha. Disponível em: <http://www.usu.br/nossa-historia> Acesso em: 31 mai. 2018.

Ernandes Rocha de Oliveira

A minha dúvida era só se eu ficava na federal do Rio de Janeiro, fazendo mestrado ou se eu faria no Instituto de Matemática Pura e Aplicada - IMPA, não tinha outras opções, optei pela federal do Rio de Janeiro. A partir desse momento, mesmo atuando como professor, parti para outra área, acabei fazendo mestrado em uma área que eu gostava, achava interessante e me dava a oportunidade de ampliar os horizontes de conhecimento matemático, trabalhei com equações diferenciais parciais. E continuei nessa área no doutorado, pois vejo nela uma possibilidade de “beliscar” no amplo espectro da Matemática.

Eu acho que a formação cultural na área, para o professor é importante, o pesquisador não precisa ter uma cultura mais ampla, basta ele ter uma cultura específica. Se você vai ser professor é bom ter uma cultura Matemática, chamo de cultura Matemática ter a oportunidade de ver essas inter-relações entre os campos diversos da Matemática, não só internamente, mas externamente também.

Em 1990, trabalhando na Unesp de Ilha Solteira e fazendo doutorado na USP, me envolvi em vários projetos. Assim que cheguei participei de um projeto com a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, que se chamava Programa de Educação Continuada, PEC. Você percorria as diretorias de ensino ministrando cursos para professores dentro da proposta curricular do estado de São Paulo, o estado fornecia o material, eram livros chamados “Experiências Matemáticas¹⁸”, principalmente de 5^a a 8^a série¹⁹, à época. O livro tinha várias atividades que eles chamavam de experiências matemáticas, era muito parecido com o que eu fazia na graduação, no projeto Fundão.

Um grupo do meu departamento, aproveitando um recurso da CAPES via FAPESP do projeto Pró – Ciências²⁰, continuou levando os cursos às diretorias de ensino e aos professores. A partir disso, nosso espectro de caminhada foi maior, fomos até Itapetininga²¹.

¹⁸ O livro chamado “Experiências Matemáticas”, é produto do projeto Experiências Matemáticas - um trabalho integrado com professores de 5^a s a 8^a s séries do ensino fundamental - cujo desenvolvimento foi iniciado, junto à rede pública estadual de São Paulo, em 1993. Esse projeto, elaborado por membros da Equipe Técnica de Matemática da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas - CENP - e mais dois professores convidados foi apresentado à Fundação Vitae - Apoio à Cultura, Educação e Promoção Social - que, aprovando-o, responsabilizou-se pelo financiamento em 1993, da elaboração da primeira etapa das testagens e da reelaboração, cabendo à Secretaria de Estado da Educação, como contrapartida, a impressão desta versão, e implementação do trabalho com o material, tendo em vista uma avaliação mais abrangente do projeto. Disponível em: <https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2017/02/experincias-matematicas-5-srie.pdf> Acesso em 12 nov. 2018.

¹⁹ Decorrente da aprovação da lei 11.274, em fevereiro de 2006, a duração do ensino fundamental muda de oito para nove anos, transformando o último ano da educação infantil no primeiro ano do ensino fundamental. Desse modo, o aluno deve ser matriculado na primeira série (agora chamada de “primeiro ano”) com seis, e não com 7 anos de idade (como é no sistema atual). Então as terminologias mudaram, o Jardim III se tornou 1^o ano, o 1^o ano se tornou o 2^o ano e assim sucessivamente, até o 9^o ano. Disponível em: <http://futuroprofessor.com.br/a-educacao-em-nove-anos-mudancas-no-ensino-fundamental> Acesso em: 28 mai. 2018.

²⁰ Ver <http://revistapesquisa.fapesp.br/2002/05/01/pro-ciencias-um-balanco-positivo/>

²¹ Itapetininga é um município do estado de São Paulo, dista-se 608 quilômetros de Ilha Solteira.

Ernandes Rocha de Oliveira

Desde o início fiquei com a parte de Geometria com o uso do Cabri, Geometria Analítica e Funções.

O governo federal e o estadual tinham acabado de montar os laboratórios de informática. Fui a uma escola com um laboratório novinho que tinha acabado de chegar, trancado a cadeado, isso não me contaram, eu vi, uma escola muito bonita por sinal. Em geral, dávamos aula em laboratórios do Projeto da ProInfo²², eu aproveitava e comecei a espalhar um software que tinha tomado conhecimento via internet, que chamava Cabri Géomètre²³.

Depois tivemos acesso a ele, porque com a montagem dos laboratórios de informática no estado de São Paulo, que inventou uma coisa chamada Positivo informática, que de repente virou a principal e única fornecedora de equipamentos de informática do estado de São Paulo inteiro. Ela vendia CDs com softwares, mas quase todos os softwares que estavam no CD eram programas que eram distribuídos gratuitamente, você encontrava facilmente na internet. De posse de alguns desses CDs, já era um Cabri para Windows, nós organizamos a parte de Geometria via computador.

Quando eu ainda estava no doutorado, viajando de São Paulo para Ilha Solteira, entrei em contato mais constante com uma professora do departamento que estava fazendo mestrado na Escola Politécnica, na USP em Educação e Ensino na Engenharia que é a professora Zulind²⁴. Ela me convidou para que começássemos a pensar nas questões do ensino. Nós nos unimos, começamos a organizar um grupo pequeno, no início eram três: eu, Zulind e a professora Lizete Orquiza de Carvalho²⁵, depois foi crescendo e vieram outros professores. Fizemos estudos e, desde o início, pensávamos em um trabalho da universidade com as

²² Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo) é um programa educacional com o objetivo de promover o uso pedagógico da informática na rede pública de educação básica. O programa leva às escolas computadores, recursos digitais e conteúdos educacionais. Em contrapartida, estados, Distrito Federal e municípios devem garantir a estrutura adequada para receber os laboratórios e capacitar os educadores para uso das máquinas e tecnologias. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-a-distancia-sp-2090341739/programas-e-acoas?id=244> Acesso em: 28 mai. 2018.

²³ Cabri-Geometry é um software de construção em geometria desenvolvido pelo Institut d'Informatique et de Mathematiques Appliquees em Grenoble (IMAG) e é o resultado da colaboração constante de cientistas da informática, especialistas em educação e professores. É um software de construção que nos oferece “régua e compasso eletrônicos”, sendo a interface de menus de construção em linguagem clássica da Geometria. Disponível em: http://www.edumatec.mat.ufrgs.br/atividades_diversas/ativ12/cabri.htm Acesso em: 28 mai. 2018.

²⁴ Zulind Luzmarina Freitas, Professora Assistente Doutora junto ao Departamento de Matemática da Faculdade de Engenharia (FE/UNESP) de Ilha Solteira - SP e do Programa Multidisciplinar Interunidades de Pós-Graduação Strictu Sensu "Ensino e Processos Formativos" (UNESP São José do Rio Preto/Ilha Solteira e Jaboicabal). Disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizaav.do?id=K4700584D0> Acesso em: 28 mai. 2018.

²⁵ Lizete Maria Orquiza de Carvalho, Professora Aposentada Adjunto no Departamento de Física e Química da Faculdade de Engenharia de Ilha Solteira/UNESP e professora/orientadora no Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência da Faculdade de Ciências da UNESP, câmpus de Bauru. Disponível em: Acesso em: 28 mai. 2018.

Ernandes Rocha de Oliveira

escolas. Começamos um projeto grande financiado pela FAPESP²⁶ com a escola “Urubupungá”²⁷, na linha do ensino público, que até hoje dá frutos.

Quase tudo que acabei pensando, fazendo ou contribuindo de alguma forma, de 1990 para cá, foi mais ligado a educação do que a matemática propriamente dita. Já me perguntaram em que área eu atuo e eu nunca sei o que responder, não tenho a menor ideia, se aparecer um bom problema de matemática, e eu achar interessante vou tentar resolver. Em princípio, a minha maior preocupação é em termos de formação de professores.

Eu participo de Conselho de Curso desde muito tempo na Matemática, acho que desde que o curso foi criado. Mas em outros cursos, como na Mecânica, participo por mais tempo. Acho que também atuei um pouco no Conselho da Física.

Sempre me perguntava, “O que será que é o Conselho de Curso?” “O que significa o Projeto Político Pedagógico – PPP do curso?” Sempre estranhava a quantidade de burocracia, eram reuniões onde você tinha várias coisas burocráticas. Os conselhos de curso não têm obrigatoriedade, sequer, de reunião. Já participei de conselhos que, em um ano inteiro, não teve uma reunião, outros só tiveram uma reunião no ano. A própria Matemática, teve um período em que em um ano nós tivemos três reuniões, e isso é complicado. Coordenadores de outros cursos já estão fazendo diferente, estão tentando manter uma rotina de reuniões mensais, mas o sufoco é a questão da burocracia, os anos de 2016 e 2017 foram anos difíceis.

De fato, você tem aí uma coisa que a universidade perdeu, não sei se essa já teve alguma vez. Uma das coisas que eu achava mais legal de participar na universidade não era da aula, embora, na minha época, você não era obrigado a ir a aula. Você aparecia se quisesse, eu sempre ia, mas não era obrigatório, não tinha frequência obrigatória. Mas uma coisa que sempre tinha eram debates, discussões, pelo lado do centro acadêmico, pelos professores, ou da própria universidade, era um outro momento do país e do mundo. Lembro de vários momentos desses e era muito interessante, muito rico, as pessoas pareciam gostar, ver a importância disso, de debater, de escutar.

Aqui na universidade já houve momentos em que conversávamos mais, mas a partir de um determinado momento, por escolha dos dirigentes, por opção dessa universidade, por orientar a universidade de determinada forma, o que menos existe aqui é tempo para as pessoas, disposição das pessoas conversarem e discutirem.

Quase todos os momentos coletivos passaram a ser meramente burocráticos, raramente você tem, de fato, uma discussão com conteúdo. Bate-boca você tem toda hora, mas

²⁶ Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo.

²⁷ Escola Estadual Urubupungá, uma escola de Ensino médio localizada na cidade de Ilha Solteira – SP.

Ernandes Rocha de Oliveira

discussão com conteúdo você não tem mais na universidade. Essa é uma coisa que eu não consegui, mesmo durante esse processo de discussão das reestruturações, que foi uma coisa muito atropelada.

Desde o início da década de 1990, o grupo que se preparou para conduzir essa universidade, e continua até hoje, fez uma opção, por uma universidade pequena e sem graduação. É isso que eles estão atingindo. Quando do período da Deliberação 112²⁸, eu acho que a Reitoria poderia ter conduzido o processo de uma outra maneira. No entanto, conduziu de uma maneira completamente errada, ao invés de conduzir para uma discussão interna conduziu para um enfrentamento com quem não estava, e nunca esteve a fim de conversar. Poderia ter se aproveitado o momento de conversar e isso não houve, e os processos foram atropelados. Chegou o final de 2014, ou você fazia a reestruturação ou não fazia.

A Unesp, para mim, ainda padece de um problema que é de identidade, embora as pessoas que estudem aqui têm uma identidade, elas se chamam Unespianos. Parece uma identificação, mas a universidade em si não me parece ter uma identificação. Ela até tenta ter um padrão visual, mas nem isso se tem, não se tem padrão nem de nome. A todo o momento tem uma resolução dizendo: “O nome da universidade é esse, quando o documento vai se referir a universidade tem que se referir a ele”.

Para mim, a Unesp é uma federação de escolas isoladas. Tem a Faculdade de Engenharia de Ilha Solteira, a Faculdade de Ciências de Bauru, que se comportam como concorrentes, não partes de um mesmo corpo. Concorrem por verbas, por contratações, por isso, por aquilo, e isso se reflete nos cursos. A rigor, a universidade deveria oferecer apenas um curso de Matemática, mas não adianta fazer como em 2005 quando a Reitoria tentou: “Olha, vamos unificar”, não é assim, os professores precisam de tempo para conversarem, para criar esse tempo você tem que retirar mecanismos que proíbem ou que dificultem o tempo das pessoas.

E não só isso. Os mecanismos de avaliação da universidade, são mecanismos que privilegiam outra coisa e não a reflexão, é uma universidade que não reflete. Uma universidade que não reflete não chama universidade. Essa é uma dificuldade e isso cai sobre os conselhos de curso, ou seja, os conselhos de curso estão sempre entupidos com burocracia. No caso do curso de Matemática, como são poucos alunos, a quantidade de burocracia é menor, mas existe, principalmente nesse período de matrícula. Pouco a pouco, os

²⁸ Deliberação CEE 112/2012 “Estabelece normas para a formação de docentes em nível de especialização, para o desenvolvimento de atividades com pessoas com necessidades especiais, no sistema de Ensino do Estado de São Paulo”. Maiores informações se encontra no glossário no Apêndice III.

Ernandes Rocha de Oliveira

coordenadores vão assumindo funções que são das secretarias de curso, porque você não tem tantos funcionários. Hoje (2018), nós temos dois funcionários na seção de graduação para cuidar de todos os oito cursos dessa unidade. São mais de 2 mil alunos. Como é que dois funcionários cuidam de tudo isso? Aqui no departamento procuramos fazer uma reunião mensal, mas temos dificuldades de colocar outras questões que não sejam burocráticas, ou porque algumas pessoas rejeitam “Ah não, tem que terminar na hora, eu tenho mais coisa para fazer”. As pessoas sempre têm coisas mais importantes para fazer, essa é uma dificuldade e é lamentável.

Alguns cursos, no nosso também tem no Projeto Político Pedagógico, uma coisa que nós não conseguimos implementar até hoje, que são as reuniões semestrais de avaliação com os professores, isso é da reestruturação de 2015. Mas como você vai fazer isso durante o semestre? Você não encontra espaço para conversar com os professores e, se os convidam, poucos aparecem. O Dia da graduação, que é um dia importante para discussão, nós temos uma participação quase nula dos professores dos cursos de formação de professores.

Assumi a coordenação do curso porque pensava em fazer, de alguma forma, algo diferente. Pelo menos, uma coisa diferente já consegui fazer, todo mês tem reunião, exceto esse mês de janeiro. Eu entupo meus colegas de informação, não mantenho informação privilegiada se tenho alguma, e é relevante, repasso para que todos tomem conhecimento do que está acontecendo, ou do que deixa de acontecer. Nós já perdemos várias coisas alegando-se “Ah, chegou ontem”, mas na verdade já tinha chegado há três meses e a pessoa não deu nenhuma importância. Procuro consultar pelo menos o vice-coordenador, quando é algo que preciso tomar uma decisão, ou coloco em discussão até mesmo pelo e-mail, e responde quem quiser.

Em 2016, tivemos muita pressão da Reitoria, acho que todo mês tinha pelo menos uma videoconferência de quatro horas com a Pró – Reitoria de Graduação, teve videoconferência até com a Pró – Reitoria de Extensão. Eram demandas, no caso da graduação começou a classificar os cursos em termos de procura. Nós tivemos um problema de matrícula, um problema que parece que a reitoria ignora, de que os cursos de formação de professores nas universidades públicas têm baixa procura, diferente do que ocorre nas escolas privadas. Em um relatório que mandei para a Prograd, já faz um tempo, eu falei: “Olha, primeiro, o vestibular do modo como está sendo feito deveria mudar, não faz sentido você ter um processo seletivo para um curso quando se tem um ou dois candidatos por vaga”. Se quiser algum processo de seleção, ele pode ser feito durante o curso, porque o que acontece com dois

Ernandes Rocha de Oliveira

candidatos por vaga no primeiro semestre, metade abandonou, pronto, você ficou com um por vaga.

A Prograd considera como abandono até aquelas pessoas que fizeram o vestibular, mas não vieram fazer a matrícula. O que para nós foi uma coisa injusta na turma de 2015, porque nós vínhamos de uma greve²⁹ longa, e isso atingiu muitos cursos. O nosso que já vinha com um candidato por vaga foi bastante prejudicado, nós tivemos 15 alunos que se matricularam. Felizmente a reitoria só olhou esse dado, e com ele, nós éramos o primeiro curso candidato a fechar. Não importa que este curso de Licenciatura em Matemática de Ilha Solteira seja o único curso da Unesp que teve, de todos os cursos de graduação e que em todas as avaliações, a nota máxima no Enade³⁰. Eu acho que tem mais um, mas é irrelevante, não é de Matemática. É o único do estado de São Paulo, é o único do país, e este curso era o primeiro da lista para ser fechado.

Isso podia ser usado como propaganda, e de alguma forma chegar ao governador, na Secretaria de Educação, mas parece que não se tem interesse nesse tipo de coisa, ou também é tanta burocracia.

Digo que felizmente a Reitoria pegou apenas os dados da matrícula, porque no meio do semestre, metade desses 15 alunos que entraram já tinha ido embora, e no final do ano, metade da metade também abandonou. Hoje (2018), por exemplo, nós temos, rigorosamente, no quarto ano dessa turma apenas um aluno.

Vários países fazem uma promoção muito grande dos cursos de formação de professores, incentivam as pessoas a buscarem essa opção como formação, tem programas especiais de financiamento para isso. No caso da Unesp, muitos anos atrás o aluno que fizesse opção pelo vestibular de licenciatura era isento, há algum tempo já não é mais assim. O estudante que não tem uma boa condição financeira tem a opção de pagar para fazer o Enem que lhe dá a possibilidade de ingressar em “oitocentas” universidades ou pagar uma taxa cara para fazer o vestibular da Unesp.

Esses números que as pessoas saúdam, para mim, é uma expressão de falência da universidade. Quando você tem 40 candidatos por vaga e as pessoas ficam saudando isso... você tem uma quantidade enorme de pessoas que não terão a oportunidade de entrar na

²⁹ De 27 mai. 2014 a 19 set. 2014, a maior da história das estaduais paulistas. Disponível em: <http://www.adunesp.org.br/atx/arquivos/arqAdunesp--06-08-2015--55c37f217c833.pdf> Acesso em: 31 mai. 2018.

³⁰ O Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) avalia o rendimento dos concluintes dos cursos de graduação, em relação aos conteúdos programáticos, habilidades e competências adquiridas em sua formação. O exame é obrigatório e a situação de regularidade do estudante no Exame deve constar em seu histórico escolar. A primeira aplicação do Enade ocorreu em 2004 e a periodicidade máxima da avaliação é trienal para cada área do conhecimento. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/enade> Acesso em: 28 mai. 2018.

Ernandes Rocha de Oliveira

universidade. Ela não é uma escola técnica, o aluno não vem aqui somente para aprender uma profissão, ele vem continuar sua formação enquanto pessoa, enquanto ser humano. E ficam saudando quem vai ficar de fora da universidade, 30 por vaga, não tem como ficar comemorando. Se eu tiver um candidato por vaga está ótimo, se eu tiver dois candidatos significa que tenho menos vagas do que deveria ter. Poderíamos fazer como a USP que está colocando as vagas pelo SISU³¹, por exemplo, você tem seiscentos candidatos por vaga em curso de Licenciatura em Matemática, tudo bem, vão aparecer 100. Ótimo, esses 100 vão entrar na universidade.

Na Unesp, às vezes, a burocracia é a parte mais importante, nós somos meio para que ela exista. A função da universidade é sustentar a sua burocracia. A docência, o ensino de graduação é um meio para que essa burocracia seja sustentada. Ela cria regras, e não adianta você dizer que não faz sentido em determinado ponto de vista, porque não é o ponto de vista da burocracia.

Desde o início do curso, a intenção é formar professores de Matemática para atuar na educação básica. Mas uma coisa é a intenção que está lá no papel e a outra coisa é como que isso vai sendo organizado. Nós iniciamos o curso de graduação e não tínhamos ninguém da Educação Matemática, mesmo a pessoa que é o professor Paulo³² que tinha doutorado em Educação Matemática ele não era licenciado, ele fez bacharelado e mestrado em Matemática.

Quando cheguei aqui na Unesp de Ilha Solteira, em 1990, o curso estava em discussão, já havia um grupo de pessoas que estavam interessados. Tinha o professor Paulo, a professora Neusa³³, a professora Dalva³⁴ e o professor José Marcos³⁵. O Paulo já estava pensando na formação de professores e ele tentou organizar mais para o curso de licenciatura. A primeira proposta foi elaborada, o grupo assinou, encaminhou para a Reitoria e obviamente foi negada. Uma das frases que a Reitoria da Unesp usou foi: “Não interessa para a universidade a criação de cursos socialmente, economicamente sem relevância, que a sociedade não se interessa, nós

³¹ Sistema de Seleção Unificada, é o sistema informatizado do Ministério da Educação por meio do qual instituições públicas de ensino superior oferecem vagas a candidatos participantes do Enem. Disponível em: <http://www.sisu.mec.gov.br/> Acesso em: 28 mai. 2018.

³² Paulo Isamo Hiratsuka, professor aposentado do Departamento de Matemática da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, câmpus Ilha Solteira.

³³ Neusa Augusto Pereira da Silva, professora aposentada do Departamento de Matemática da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, câmpus Ilha Solteira.

³⁴ Dalva Maria de Oliveira Villarreal, professora assistente doutora do Departamento de Matemática da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, câmpus Ilha Solteira. Disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4707973J5> Acesso em: 28 mai. 2018.

³⁵ José Marcos Lopes, docente aposentado do Departamento de Matemática da Faculdade de Engenharia de Ilha Solteira da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita” – UNESP, câmpus Ilha Solteira. Disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4795709U3> Acesso em: 28 mai. 2018.

Ernandes Rocha de Oliveira

queremos curso de engenharia”. A Pró – Reitora de graduação era a Maria Bicudo³⁶. Entre outras coisas, não tinha doutor algum que assinasse a proposta, eram todos mestres ou recém contratados, que era o meu caso.

Por uma coincidência do destino, a Unesp estava sendo acionada pelo ministério público para a ampliação de oferta de vagas noturnas. A Reitoria insistia, ela só queria vagas na engenharia. A engenharia daqui disse não, e nós, com o retorno do professor João Toledo³⁷, junto com o professor Paulo e o professor Walter Veriano³⁸ começamos a elaborar o projeto. Eu tinha bastante contato com o João Toledo. Observei que tínhamos que, primeiro, seguir a legislação e a única legislação era a Lei de Diretrizes e Bases –LDB. Depois eu tinha que trabalhar em cima de algum modelo, algum curso.

Quando cheguei aqui fui até Três Lagoas³⁹ na Semana da Matemática em 1990. Eles estavam discutindo o PPP do curso, tinha minicursos, chamaram vários professores para dá-los: o Ireneu Bicudo⁴⁰, Rodney Bassanezi⁴¹, Baldino. Foi a primeira vez e acho que a única que o Baldino passou por Ilha Solteira, e achei aquilo interessante e falei para o João: “Olha tem o curso de Três Lagoas, vamos ver o que podemos aproveitar da sua estrutura”. Então, o nosso curso começou como uma readaptação do curso oferecido pela UFMS⁴² de Três Lagoas e depois foi se modificando.

No início, fomos escrevendo e quando chegamos na contagem dos duzentos dias letivos, vimos que não tem como fazer isso com os créditos que existem, com a maneira como a Unesp conta os créditos. Fizemos uma proposta mudando a contagem de créditos, que a unidade de disciplinas em horas passasse a 17 horas. A Reitoria disse: “Não, nós não queremos”, aí começou uma briga que levou alguns anos, de 1990 até 2002. O curso só teve sua primeira turma em 2002, foi um longo percurso que envolveu vários personagens, de vários tipos, pessoas que se tornaram personagens não sei como. Uma pessoa que pode contar

³⁶ Maria Aparecida Viggiani Bicudo, Professora titular da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, câmpus Rio Claro. Foi Pró-Reitora de Graduação da UNESP de 1993 a 2001. Disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4787797Y5> Acesso em: 28 mai. 2018.

³⁷ João Toledo da Silva, aposentado pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP, câmpus Ilha Solteira, continua desenvolvendo atividades ligadas ao Programa PROCIENTIAS. Disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4767333A2> Acesso em: 31 mai. 2018.

³⁸ Walter Veriano Valério Filho, professor aposentado do Departamento de Matemática da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, câmpus Ilha Solteira.

³⁹ Município brasileiro situado na regia Centro-Oeste, localizado no estado do Mato Grosso do Sul, dista-se 66 quilômetros de Ilha Solteira.

⁴⁰ Ireneu Bicudo, prof. titular efetivo da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP, Campus de Rio Claro – SP. Disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4787726H9> Acesso em 28 mai. 2018.

⁴¹ Rodney Carlos Bassanezi, trabalha na Universidade Federal do ABC onde foi o primeiro coordenador do programa de pós-graduação do CMCC. Disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4787073A6> Acesso em: 28 mai. 2018.

⁴² Universidade Federal do Mato Grosso do Sul.

Ernandes Rocha de Oliveira

melhor sobre esse período é o professor João Toledo que foi quem esteve envolvido durante todo o processo, mas depois por opção pessoal ele se aposentou e não viu o começo do curso. O Paulo que já vinha trabalhando no curso de educação continuada de professores e que estava dirigindo seu interesse para a Educação Matemática, o Walter que também era um sujeito interessado nisso, essas pessoas acabaram assinando e foi encaminhado e depois aprovado.

A execução como sempre é com as pessoas que existem, não podemos inventar pessoas. O fato importante é que, todos os docentes do Departamento, à época, se comprometeram com o curso, inclusive, todos assinaram um documento se comprometendo a ampliar a sua carga horária, porque a reitoria disse: “Tudo bem, vocês querem, mas nós não vamos contratar ninguém”, “Não tem problema”, “Ah mas vai aumentar a carga horária”, “Não tem problema”. Todo mundo assinou se comprometendo com o curso, mesmo quem teoricamente não iria lecionar no curso se comprometeu, porque era uma coisa do departamento, se iria aumentar a carga para uns tem que aumentar para todos. A única coisa que nós cobramos da Reitoria foi que, em conjunto com a Física e com a Biologia, nós tivéssemos três professores, pelo menos para darem conta das disciplinas de formação pedagógica. A Reitoria abriu uma vaga no Departamento de Matemática, uma na Biologia, e outra na Física.

Aqui na Matemática demorou muito tempo, nessa vaga veio o professor Inocêncio⁴³, mas antes dele já tinham vindo outras pessoas como temporários. Começou o curso e não tínhamos professor, mas nós tínhamos um aluno que fazia doutorado em Bauru, Marco Modesto⁴⁴. Ele era licenciado em Ciência com habilitação em Matemática, professor na Faculdade de Tecnologia – FATEC de Bauru, ele ficou dois anos como professor substituto. Ele também ficou lecionando Psicologia, que era disciplina oferecida pelo Departamento de Biologia, porque não tinha outro professor. Só mais tarde foi contratada a professora Ângela Coletto⁴⁵, e na Física também a mesma coisa. Naquela vaga ficou o Professor Eder⁴⁶. Mas foi só isso que a Reitoria deu, mais nada.

⁴³ Inocêncio Fernandes Balieiro Filho, professor assistente doutor do Departamento de Matemática da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, câmpus Ilha Solteira. Faz parte do Corpo Docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos na Unesp (Interunidades: Ilha Solteira, Jaboticabal e São José do Rio Preto). Disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4794519H2> Acesso em: 28 mai. 2018.

⁴⁴ Marco Antonio Modesto, professor Pleno, concursado na área de Matemática na FATEC – Faculdade de Tecnologia de Bauru (CEETEPS). Disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4730133E5> Acesso em: 28 mai. 2018.

⁴⁵ Ângela Coletto Morales Escolano, professora assistente Doutora do Departamento de Biologia e Zootecnia da Universidade Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, câmpus Ilha Solteira. Disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4784417Z6> Acesso em: 28 mai. 2018.

Ernandes Rocha de Oliveira

Fizemos o possível com o que tínhamos e com os professores da engenharia. Mas pouco tempo depois, dobraram a oferta no vestibular da engenharia. Antes só tinha o vestibular com 50 vagas e passou a ter dois vestibulares com 40 vagas cada um, então, a quantidade de carga horária aumentou. O Departamento de Física conseguiu, ao longo do tempo, ampliar o quadro. Mas tem a forma como a Reitoria ou a própria burocracia cuida dessas questões das contratações. Nós sempre fomos punidos, de alguma forma, de fazer a contratação da maneira como nós gostaríamos. Os editais sempre vinham com restrições: “Você não pode colocar isso no edital”, “Mas lá na outra unidade pode”, “Não, mas aqui é assim”. Era complicado e também era grande a quantidade de disciplinas estritamente ligadas a formação pedagógica. O nosso curso é do paradigma 3+1⁴⁷, embora, desde o começo, está no Projeto Pedagógico uma postura que nós discutimos bastante, ter uma discussão pedagógica dentro das questões dos conteúdos. Como se faz isso, efetivamente, é uma outra história.

Nesse processo de reestruturação, no primeiro momento, a Prograd só atrapalhou, porque erradamente ela protelou o processo, ou seja, algo que era de 2012, ficou mais de dois anos sem ser discutido e depois no final foi atropelado e, em pouco mais que seis meses, tinha que estar pronto. À época, o Coordenador era o professor Inocêncio e o vice-coordenador era o professor Jaime⁴⁸, eu era só membro do Conselho de Curso.

Tornei-me coordenador em 2016, mas de 2014 para 2015 foi uma grande correria para arrumarmos tudo. Não tínhamos praticamente nada, o professor Inocêncio havia feito um trabalho gigantesco, nós nos reuníamos várias vezes para discussão, mas mesmo assim muita coisa ficou sem ajustar e até hoje tentamos consertar algumas situações. Foi corrido porque o novo currículo precisava começar em 2015, e em meados deste ano veio a nova diretriz nacional de formação de professores, nós (professores e coordenadores) não temos condição de ficar acompanhado as discussões que ocorrem em torno do MEC e em seus bastidores, nós temos uma Pró – Reitoria para isso, que poderia estar mais atendida nas políticas nacional de formação dos cursos de graduação.

⁴⁶ Éder Pires de Camargo, livre docente do Departamento de Física e Química da UNESP de Ilha Solteira e do Programa de pós-graduação em Educação para a Ciência da Faculdade de Ciências da UNESP de Bauru. Disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4795516Z2> Acesso em: 28 mai. 2018. Primeiro professor cego, a receber o título de livre docente.

⁴⁷ Modelo no qual se acrescentava na formação dos bacharéis um ano com disciplinas da área de educação para a obtenção da licenciatura (GATTI, 2010).

⁴⁸ Jaime Edmundo Apaza Rodriguez, professor assistente doutor da Departamento de Matemática da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, câmpus de Ilha Solteira. Disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4701759H0> Acesso em: 28 mai. 2018.

Ernandes Rocha de Oliveira

Começamos a discutir melhor o processo de 2015 para 2017 quando assumi a coordenação, o coordenador anterior era outro, tinha outras intenções. Eu já estava assustado, porque vi a correria que foi a outra reestruturação.

Essa diretriz trouxe coisas novas, uma delas achei interessante, mas acho que o pessoal não conseguiu entender e vai ter dificuldade para isso. Falei para o Pró-Reitor à época: “Vamos aproveitar que é uma diretriz de graduação e pós-graduação e vamos fazer a unificação”, pois como teremos que aumentar muito a nossa carga horária, então o aluno entra para fazer licenciatura e já sai com o título de mestre.

A Resolução de 2015 é isso, ela dá uma orientação não só para graduação, mas também para a pós-graduação, então de alguma forma elas estão um pouco unificadas, não sei se foi inspirada no modelo europeu o 3+2⁴⁹, mas lá se tem um problema econômico, e não pedagógico. Mas uma licenciatura não quer dizer formação de professores, licenciatura quer dizer que você tem um diploma e está habilitado para ir trabalhar, mas não quer dizer que você é professor, um curso de formação de professor é um curso de mestrado.

Uma outra questão é a forma de contagem de horas, podemos fazê-la de uma forma diferente, mas a Reitoria não aceita. A Professora Rose Neubauer⁵⁰ mandou uma planilha como exemplo, de como deveríamos fazer para enviar para o CEE, quando olhei a planilha falei: “Essa planilha não pode ser da Unesp, porque a contagem de carga horária é completamente diferente da contagem que a Unesp faz”. Vamos ter que inserir muitas disciplinas, e isso é um prejuízo, porque nós estamos inchando os cursos com coisas que estão descaracterizando, a adequação anterior fazia sentido, mas essa nova não, dizem que é a mesma coisa, mas não é. O nosso curso segue a legislação nova e a antiga foi com custo, não foi sem trauma, tivemos que cortar algumas disciplinas que poderiam ser substituídas por outras atividades, temos um curso que não dá para fazer em quatro anos.

Nós estávamos com o processo todo parado, porque a Reitoria demorou para publicar o nosso Projeto Político Pedagógico e sem a publicação não podíamos fazer a modificação. Como que eu posso modificar algo que não existe oficialmente? Nós começamos o curso em 2015 e só em janeiro de 2017 foi publicado no diário oficial a nossa estrutura curricular, aí

⁴⁹ Modelo no qual se cursa três anos de bacharelado e para ministrar aulas é necessário fazer dois anos de disciplinas pedagógicas, onde o aluno sai com título de mestre.

⁵⁰ Teresa Roserley Neubauer da Silva, é conselheira do Conselho Estadual de Educação de São Paulo, consultor ad-hoc do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, membro da Academia Paulista de Educação, diretora-presidente do Instituto de Protagonismo Jovem e Educação, membro de gt - Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe e consultoria ad-hoc da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo. Disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4797990U4> Acesso em: 28 mai. 2018.

Ernandes Rocha de Oliveira

sim pudemos começar a pensar em mudar. Nós enviamos em dezembro de 2014 para a Reitoria, nós começamos a estruturação em 2015 passou 2015, 2016 e nada de sair publicado.

Em fevereiro de 2016, imediatamente, começamos a nos debruçar sobre a Diretriz de 2015 para ver o que se podíamos fazer, tinham coisas boas e outras ruins. A boa era que o percentual de disciplinas pedagógicas que exigiam na de 2015 era menor, mas estávamos satisfeitos com o que tínhamos conseguido. O ano de 2016 foi muito complicado em termos de demandas vindas da Prograd. Recebi um documento da Reitoria em relação à análise dos cursos de graduação, num papel caríssimo, não tinha necessidade daquilo, uma pobreza de análise tão grande.

Quando se faz análise de Projetos Político Pedagógicos têm pareceristas que cobram plano de ensino das disciplinas. O plano de ensino é um instrumento do professor, quem vai ministrar a disciplina que apresenta seu plano de ensino. Uma disciplina, o máximo que ela pode ter é uma ementa, quem vai determinar os objetivos e a sua organização é o professor. É um documento que não pode estar anexado ao PPP, você não tem os professores, embora no PPP temos que listar quem são os professores, e eu listo todos que ministram aulas no curso.

No meio de tudo isso veio a orientação do CEE, então achamos melhor verificar o que estava sendo falado e ver se o PPP estava de acordo. E nós estamos com o processo até agora em mãos, porque ninguém sabe o que fazer, a orientação foi: “O processo só caminha depois que o Conselho Estadual de Educação disser sim”. Faz seis meses que eu enviei a planilha e até agora nada.

Recebi, essa semana, um e-mail da Prograd, “Tem que encaminhar tudo”. Mas tem que encaminhar? Não era para esperar? Eu acho que a Prograd faz o que é possível, dentro do entendimento que a Reitoria tem, e não é esta Reitoria. É um projeto de universidade que começou no início dos anos 1990 de que uma universidade não tem que ter graduação, a graduação atrapalha. Um projeto dessa universidade é reduzir ao mínimo a graduação, hoje temos mais alunos na pós do que na graduação, tem mais cursos de pós-graduação na Unesp do que cursos de graduação. E o que a Prograd pode fazer? A Prograd também é coerente com essa universidade que a graduação atrapalha, atrapalha pesquisa, atrapalha a pós, ela não traz recurso.

Têm docentes que estão propondo discutir o fim da graduação na Unesp. Por que a Unesp precisa ter graduação? Acho que universidade pode ser outra coisa na cabeça deles, aliás o estado criou a Univesp⁵¹, Universidade Virtual do Estado de São Paulo, como que ela

⁵¹A Universidade Virtual do Estado de São Paulo é uma instituição exclusivamente de educação a distância, mantida pelo Governo do Estado de São Paulo e vinculada à Secretaria de Desenvolvimento Econômico,

Ernandes Rocha de Oliveira

chama universidade? Como é que tem estatuto de universidade uma coisa daquele tipo, que você sequer tem docentes permanentes, não tem nem pesquisa, como que você vai chamar de universidade sem reflexão? Tem que ter pesquisa, mas ela não tem que ser prioritária, tem que ter graduação, mas não pode ser um estorvo.

A Unesp deveria ter mais cara de universidade, falta muita coisa, de certa forma alguns alunos conseguem driblar, por exemplo, a falta de um espaço para discussão e debates de modo geral, mas ainda falta muito.

Na Unesp você não tem muita liberdade de propor algo contrário ao que a Pró – Reitoria está propondo. “Agora temos que flexibilizar”. Eu não sei se eles estão utilizando esse termo de má fé, apostando que as pessoas entendam flexibilizar de uma forma, mas eles sabem o que significa. Se estamos pensando em flexibilizar, então porque não podemos deixar de inchar os cursos com disciplinas, e passamos a inserir outras atividades que poderiam até ser disciplinas ou não. Porque uma vez disciplina obrigatória ou optativa, você tem regras e questões burocráticas a serem cumpridas, enquanto participação em projetos, oficinas ou outras atividades com curta duração que poderiam ter impactos na formação, nós não podemos oferecer, porque infelizmente esse é um tempo que você retira do professor.

Criamos algumas oficinas em 2015, mas não podemos oferecer, porque não tem como contratar docente para dar uma coisa que não seja disciplina. Diante disso é estranho pensar em flexibilizar novas formas.

O nosso curso não precisa de uma adequação para atender a Deliberação 154/2017, nós encaminhamos uma adequação da carga horária, porque na anterior era 2800 horas, tínhamos dois mil oitocentos e pouco. Foi aprovado assim, a única crítica é que nós não tínhamos as 3200 horas. Mas essa coisa de: “É só acrescentar”, não é assim. Para concluir o processo preciso dar encaminhamento, nós mandamos as planilhas para o CEE, para a Prograd.

O que eu sempre quis desde o primeiro dia em que comecei a pensar no curso de Licenciatura em Matemática era ter o trabalho de conclusão, e essa foi a oportunidade, então a diferença de quem ingressou em 2015 e quem ingressará em 2019 é a obrigatoriedade de um Trabalho de Conclusão de Curso – TCC. Tem outros detalhes, mas são consertos que tivemos que fazer em relação às criações das disciplinas.

Ernandes Rocha de Oliveira

A questão do TCC, eu gostaria que tivesse no nosso curso, primeiro para dar uma oportunidade efetiva de o nosso aluno escrever. Acho que uma questão ruim do curso de formação é que poucos alunos têm a oportunidade de escrever algo próprio, e isso acaba prejudicando. O TCC pode servir como cartão de visita do aluno.

Em relação à Educação Inclusiva, eu não tenho nenhuma experiência. Eu tenho pavor, vejo e admiro o trabalho do professor Eder que é mais ligado a deficiência visual⁵² e da professora aqui do departamento, a professora Érica⁵³ que é mais ligada à deficiência física⁵⁴ e a deficiência intelectual⁵⁵. São coisas que são difíceis. O Eder, por exemplo, a preocupação dele não reflete de modo bastante intenso na organização do curso de Licenciatura em Física, nas disciplinas. Ele chegou a oferecer uma disciplina optativa, hoje ele não oferece mais, muitos alunos do curso de Matemática fizeram essa disciplina. A Erica até hoje não teve oportunidade de ministrar uma disciplina, eu já convidei para tentar organizar uma. Mas o que acontece? Nós estamos em um lugar no qual se o professor parar cinco minutos para pensar na graduação, ele corre o risco de perder o RDIDP⁵⁶.

A graduação não pode ser prioridade de modo algum para um professor da Unesp, porque ele corre o sério risco de ter seu contrato abalado. Se ele parar para pensar e organizar um curso de pós-graduação, é mais fácil. No caso da professora Erica, estávamos conversando com ela, de reforçar o nosso grupo de pesquisa e ela fazer as propostas na pós-graduação, eu não sou louco de querer prejudicar a carreira dela, porque é um tipo de coisa que vai precisar de organização. E é complicado, porque na pós-graduação você ainda pode atrair aluno para fazer o mestrado, você tem o potencial de publicar, de ter trabalhos. Na graduação, ainda

⁵² A deficiência visual é definida como a perda total ou parcial, congênita ou adquirida, da visão. O nível de acuidade visual pode variar, o que determina dois grupos de deficiência: a Cegueira, onde há perda total da visão ou pouquíssima capacidade de enxergar, o que leva a pessoa a necessitar do Sistema Braille como meio de leitura e escrita e a Baixa visão ou visão subnormal que caracterizasse pelo comprometimento do funcionamento visual dos olhos, mesmo após tratamento ou correção. As pessoas com baixa visão podem ler textos impressos ampliados ou com uso de recursos óticos especiais. Disponível em: <https://www.fundacaodorina.org.br/a-fundacao/deficiencia-visual/o-que-e-deficiencia/> Acesso em: 28 mai. 2018.

⁵³ Erica Regina Marani Daruichi Machado, professora assistente doutora do Departamento de Matemática da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, câmpus Ilha Solteira. Disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4799717D9> Acesso em: 28 mai. 2018.

⁵⁴ De acordo com o Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004, deficiência física é : "alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções". Disponível em: http://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2013/06/DefFisica_abril.pdf Acesso em: 28 mai. 2018.

⁵⁵ A deficiência intelectual é caracterizada pelo funcionamento cognitivo que não corresponde à média esperada, ou seja, que esteja abaixo do que é considerado normal. Disponível em: <https://neurosaber.com.br/o-que-e-deficiencia-intelectual/> Acesso em: 28 mai. 2018.

⁵⁶ Regime de dedicação exclusiva.

Ernandes Rocha de Oliveira

estamos afastados disso. “Vamos fazer um cálculo I multissensorial?”. Alguém tem que pensar nisso. Como é que trabalha, por exemplo, em uma disciplina iniciante no ponto de vista da inclusão? Mesmo que seja a linha de pesquisa do professor, ele vai gastar um tempo e a universidade vai olhar as planilhas, verificar os pontinhos e dizer que você está fora. Mesmo que se fala: “Ah, agora não vai ter mais planilha”, não importa, porque a carreira dessa pessoa fica prejudicada, não é só a planilha que conta.

Hoje você vê a ascensão de carreira, o que é carreira? O cara consegue uns 15 mil reais para publicar em qualquer lugar e faz algumas publicações pagas em revistas estranhas, muito estranhas, e em três anos está virando livre docente e você está com a carreira parada, porque você se preocupa com outra coisa. Nós estamos em uma universidade que a maneira como ela pensa que é mérito acadêmico, tenta se comparar com escolinhas pequenas. Que seja Harvard⁵⁷ que tem outro objetivo, que tem outra história, outra intenção, que tem fundo que dá a ela 5 bilhões de dólares por ano para investimento.

Lembra da época da escola onde o professor ensinava que na colonização o português mostrava o espelho para o índio e ele ficava encantado com a sua imagem refletida no espelho? Nós ainda não saímos dessa síndrome, de ficar olhando, de se encantar com uma coisa espelhada, com o brilho de alguma coisa. “Ah está brilhando lá, então é lá que a gente vai” e nem pensa no que está largando. Eu acho que continuamos sendo os índios colonizados.

Nossa sede por *ranking*, se as pessoas entendem o que significa o *ranking*, então, para mim é mais trágico ainda. Elas fazem de malvadeza, de caso pensado, e elas estão num caminho de destruição da universidade, de uma parte da sociedade muito séria, são pessoas mal-intencionadas. A minha impressão é que esse povo todo não entende o que sejam os *rankings*, é o espelho que eles estão olhando brilhar e que parece maravilhoso. É uma coisa triste.

Tem uma discussão muito chata que está acontecendo, eu até participei de uma reunião esses dias e uma colega estava falando sobre isso. Estão falando bastante sobre a inclusão dos alunos de baixa renda. Eu estava falando da inclusão relacionada a algum tipo de deficiência, mas também tem a questão da inclusão social, dos alunos de baixa renda e de escola pública na universidade, são dois mecanismos.

Hoje, nós temos vários problemas ocorrendo, pessoas explicitamente que, desde 2016, perdeu o pudor de se expor: “Não tem que entrar esses pobres. Para quê esses pobres na

⁵⁷Universidade de Harvard é uma universidade localizada em Cambridge, Massachusetts, Estados Unidos.

Ernandes Rocha de Oliveira

universidade?”. O Reitor da USP em uma entrevista publicada na UOL⁵⁸, anteontem, disse: “Universidade não é uma entidade assistencialista”. Para quem me mandou a reportagem, eu enviei o *link* da página de Harvard de como eles oferecem a oportunidade de bolsa de estudo, uma universidade privada sem fim lucrativo. O Presidente dessa universidade falou: “Não é por não ter dinheiro que não vai estudar aqui, nós ajudamos, temos alojamento, temos comida” é outro pensamento, mas essa turma não está tendo mais pudor em escancarar certo tipo de pensamento.

Em relação à inserção de conteúdos que falam de inclusão, na primeira reestruturação que foi de 2015, se entendeu como uma criação de uma disciplina. Na última vez em que eu estive em uma reunião no Conselho Estadual de Educação – CEE, uma das conselheiras, eu não lembro agora qual foi, disse: “Não, vocês entenderam errado, não era para criar disciplinas, não precisava ser Libras poderiam ser outras coisas”. Não era exatamente a interpretação que muitos tiveram, vários cursos inseriram a disciplinas de Libras e aí se criou um problema, porque a universidade não abria contratação.

Não foi só a questão da Libras, foi Libras e Língua Portuguesa. A Engenharia Civil tem uma disciplina obrigatória de Língua Portuguesa, eles não contratam docente. No início tinha um contrato precário com um docente da educação básica, agora como não tem mais esse recurso e não tem dinheiro para contratação, a última vez que eu perguntei como se faz a disciplina, eles falaram que dividem entre vários professores, passam vídeo, os alunos assistem e depois vão embora.

Como a universidade contrata um professor de Língua Portuguesa para ficar aqui no Departamento de Matemática? Ele só vai ter uma disciplina, vai ser demitido no primeiro triênio, porque ele não vai cumprir a carga horária e não vai ter ambiente para produzir pesquisas. É a mesma coisa para essas outras disciplinas referentes a inclusão. Por enquanto, nós temos a Érica, que não tem atuação nessa linha no curso de graduação, porque não temos esse espaço.

Em relação a Libras, no último ano acabou mais ou menos sendo resolvido, embora tenha ocorrido um problema no final do ano que eu acho gravíssimo. A Reitoria falou: “Ah, nós vamos oferecer Libras”. Ofereceram no primeiro ano, mudou a Reitoria, e eles não ofereceram mais, porque acharam caro. Mas eles acham o que? Você pegar o Klaus⁵⁹, o cara

⁵⁸Reportagem intitulada: “USP não é entidade assistencialista, diz novo reitor sobre ajuda a cotistas”, publicada em 01 fevereiro de 2018. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2018/02/01/usp-nao-e-entidade-assistencialista-diz-novo-reitor-sobre-ajuda-a-cotistas.htm> Acesso em: 27 mai. 2018.

⁵⁹ Klaus Schlünzen Junior, Coordenador Adjunto do Núcleo de Educação a Distância da UNESP e professor efetivo do Departamento de Estatística e do programa de Pós-graduação em Educação da FCT/Unesp. Foi

Ernandes Rocha de Oliveira

do ensino à distância da Unesp, e aquela turma toda ia sair baratinho, mesmo com toda a estrutura da Unesp? O nosso curso foi o primeiro curso da Unesp a ter essa disciplina como obrigatória, nós já tínhamos quando ela foi oferecida como optativa, e aí em 2015 passou a ser obrigatória e o primeiro a oferecer obrigatoriamente fomos nós.

Na primeira oferta, tudo bem, na segunda oferta tudo mal, porque os alunos se matricularam e não tinha disciplina. Troquei e-mail com a Reitoria, esta atual, não é aquela passada, eles disseram: “Ah, vamos resolver”, eu falei assim: “Mas nós temos uma grade de 20 horas, abriu um buraco aqui, como vou encaixar novamente?”, “Ah, mas estamos negociando com a Univesp”.

Espero que a Reitoria tenha, pelo menos a Prograd, acordado que nós não temos condições de oferta massiva de cursos à distância, não temos condições materiais e as coisas não são de graça, tem custo e em algumas circunstâncias o custo pode ser muito elevado. E a outra é que a própria estrutura da universidade não permite a criação arbitrária de disciplinas em cursos em que você não tem como adequar, como foi o caso de Língua Portuguesa que nós tivemos que tirar.

No caso de Língua Portuguesa, o conteúdo foi diluído em algumas disciplinas, pelo menos a elaboração de texto, que é uma coisa que sentíamos falta. Vamos ter que trabalhar com o material humano que temos, da mesma forma com as questões de inclusão que vão ser com as pessoas que nós temos. Eu não sei como ensinar cálculo para um aluno cego, não tenho a menor ideia, se aparecer e eu já vi alunos cegos que estavam fazendo o vestibular para o curso de Licenciatura em Matemática, e eu falei assim: “Gente, e se ele entrar, como é que eu vou dar aula, porque eu gosto de fazer desenho, tem lá o GeoGebra⁶⁰ e aí como é que ele vai fazer? Você está vendo a reta tangente?”. Não é uma coisa simples, são coisas amplas. A questão de lidar com os diversos tipos de deficiência, não tem só uma. O Harryson⁶¹, na Biologia, de alguma forma usa cavalos para trabalhar com os alunos, mas são situações de alunos que estão na escola e tem limitações físicas e mentais muito extremas, difícil esse aluno entrar na universidade, mas pode entrar. O pessoal de acessibilidade⁶², inclusive,

Diretor Acadêmico da Universidade Virtual do Estado de São Paulo (Univesp) em 2017. Disponível em: <http://www.bv.fapesp.br/pt/pesquisador/2379/klaus-schlunzen-junior/> Acesso em: 28 mai. 2018.

⁶⁰ GeoGebra é um aplicativo de matemática dinâmica que combina conceitos de geometria e álgebra.

⁶¹ Harryson Júnio Lessa Gonçalves, professor do Departamento de Biologia e Zootecnia na Faculdade de Engenharia da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - UNESP, campus de Ilha Solteira, credenciado no "Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência" e no "Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos". Disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4764899J3> Acesso em 28 mai. 2018.

⁶² Acessibilidade é oferecer suportes físicos e organizacionais dentro de um ambiente para que este possa ser frequentado por todas as pessoas.

Ernandes Rocha de Oliveira

discute isso, tem aluno que nem anda, que tem deficiência física e que não podem vir na minha sala, porque nós não temos como trazer.

Nós temos hoje, na Unesp, e isso vale para a sociedade brasileira como um todo, segundo os pesquisadores da saúde, há uma taxa muito grande de pessoas com depressão e ansiedade, estima-se que metade da população brasileira depois do golpe, e mais da metade, por causa do desemprego e outras coisas.

Uma questão importante está relacionada com a entrada dos alunos na universidade, o pessoal não abre mão do vestibular da Unesp, mas para mim isso é por outra questão. Tem gente que ganha por isso, não pela qualidade, não tem qualidade nenhuma, ele não é melhor e nem pior do que o Enem⁶³, pelo contrário, acho que pelo menos o Enem tem uma racionalidade que eu não consigo ver no vestibular da Unesp. A única racionalidade que eu vejo é que existe a Vunesp⁶⁴, uma fundação, mas que tem interesses atrativos, não só no vestibular, mas em vários concursos, então, tem um interesse econômico ligado a existência do vestibular da Unesp.

No caso do nosso vestibular, os alunos que eventualmente acham que tem alguma chance de entrar nas engenharias, gastam o seu dinheiro para fazer o vestibular para engenharia, ele não vai entrar, mas ele gasta o dinheiro dele. Aqueles que já tem certeza que não vão entrar, que não vão entrar em lugar nenhum, ele gasta o seu dinheiro para fazer o vestibular para Licenciatura em Matemática, então, no curso de licenciatura entram os alunos com pouca pontuação.

Temos situações complicadas, a escola aqui e é só esta, mais nenhuma outra, paga por uma assistência psicológica aos alunos, mas é pouco, isso nesses casos de vários distúrbios. Mas tem alunos que estão entrando, que tem o diagnóstico de pessoas que tem dificuldade, e não é só dificuldade de aprendizagem, são pessoas que tem limitações no seu desenvolvimento psicológico e que não vão ultrapassar essas limitações e elas ingressaram na

⁶³ O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) tem o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da escolaridade básica. Podem participar do exame alunos que estão concluindo ou que já concluíram o ensino médio em anos anteriores. Ele utilizado como critério de seleção para os estudantes que pretendem concorrer a uma bolsa no Programa Universidade para Todos (ProUni). Além disso, cerca de 500 universidades já usam o resultado do exame como critério de seleção para o ingresso no ensino superior, seja complementando ou substituindo o vestibular. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/enem-sp-2094708791> Acesso em: 28 mai. 2018.

⁶⁴ VUNESP (Fundação para o Vestibular da Universidade Estadual Paulista) é uma fundação pública, sem fins lucrativos e com a chamada personalidade jurídica de direito privado. Sua criação foi em 1979 pelo Conselho Universitário da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). Ela é responsável pela organização do vestibular da UNESP, mas, além disso, realiza vestibulares e concursos para outras instituições públicas ou privadas e promove atividades de pesquisa e extensão e serviços à comunidade, entre outras atividades. Disponível em: <https://www.estrategiacursos.com.br/blog/conhecendo-banca-vunesp/> Acesso em: 28 mai. 2018.

Ernandes Rocha de Oliveira

universidade, uma vez que elas ingressaram, elas são alunos. Nós temos alunos, inclusive na Matemática, na Física, que escrevem muito mal e têm dificuldade de abstrair qualquer coisa, eles não têm diagnóstico. Eles não abstraem, esses alunos ingressam na universidade, eles não ingressam por cotas, eles estão ingressando porque o vestibular, esse por mérito, permite.

É complicado, a estrutura da universidade não é para isso, não foi preparada para isso e não tem interesse em se preparar, mesmo quando você tenta fazer alguma coisa que é o caso dessa unidade. O custo é muito alto, e sai de onde? Dos cursos de graduação, por exemplo.

Uma das formas que eles vão utilizar para tentar dificultar a permanência dos alunos pobres na universidade é acabar com o restaurante, porque eles já perceberam que tendo o restaurante é um jeito de manter esses alunos aqui. Por enquanto, eles só estão pensando nos alunos pobres, por exemplo, as bolsas de apoio acadêmico, elas são dizimadas, quase não tem mais.

Eu assisti há alguns anos, deve ter esse vídeo no YouTube⁶⁵, eu recebi esse *link* por e-mail de um colega da USP, uma aula em uma universidade importante nos Estados Unidos⁶⁶. Durante a aula o debate era sobre inclusão e tinha opiniões, a favor e contra, sobre as cotas e o mesmo discurso “Ah, porque eu não entrei e fulano entrou por cota e tinha a nota muito mais baixa”, isso em uma universidade privada. Tem um momento, ainda no vídeo, que o Reitor da universidade diz: “Nós temos uma missão, um compromisso, com as pessoas e com a população desse estado, nós não vamos desamparar as pessoas, a missão dessa universidade é desenvolver a todos, a hora que não estivermos preocupados com uma pessoa ou outra, nós deixamos de desenvolver a nossa missão”. Isso é um discurso, bem simplificado, mas é um discurso de um Reitor de uma escola privada americana. Quando comparamos com o do Reitor da USP, nós não estamos nem preparado, não é missão da universidade dar assistência, nossa missão é outra coisa, é fazer pesquisa.

No nosso Projeto Político Pedagógico temos as questões das disciplinas pedagógicas, que não necessariamente precisam ser pedagógicas, mas que é uma questão de adaptação da pedagogia a situações, como a questão da inclusão que vale para qualquer disciplina, não necessariamente na formação dos professores, mas para a formação de todos alunos. Essa é uma questão delicada e é uma situação muito especializada, poucas pessoas têm conhecimento, ou seja, como trabalhar com alunos com deficiência, qualquer que seja. Na formação do professor, como componente da sua formação profissional, eu acho que é muito

⁶⁵ YouTube é uma plataforma de compartilhamentos de vídeo.

⁶⁶ Estados Unidos da América é um país localizado no continente americano, mais precisamente na América do Norte.

Ernandes Rocha de Oliveira

ariscado trabalhar com isso, embora nós oferecemos a disciplina de Libras, sabemos que essa disciplina não dá competência, o professor vai ter que buscar algo mais.

Nós podemos ter alunos no processo de inclusão na engenharia, na Biologia, na Matemática, na Física, e como é a forma de trabalho da universidade? É uma coisa que deve ser incorporada às práticas normais cotidianas da universidade, e não só na questão de formação do professor como componente de formação profissional, e em ambos os casos, nós estamos muito longe.

3.5 - Maria de Lourdes Spazziani (Assessora da Pró – Reitoria de Graduação)

Meu nome é Maria de Lourdes Spazziani, nasci em São Paulo¹. Fiz graduação em Ciências Biológicas, licenciatura e bacharel, na Universidade de Guarulhos – UnG e depois fiz Pedagogia como complementação pedagógica na Universidade Nove de Julho – UNINOVE, em São Paulo. Comecei minha vida acadêmica em São Paulo. Logo que me formei, em 1979, abriu um concurso no estado de São Paulo para professor de Ciências e Biologia, ingressei nesse concurso em 1980, mas tinha tido quatro anos de experiência no magistério.

Morei em São Paulo até ir estudar na UFRJ². Comecei fazendo um curso de especialização na área de Biotecnologia Vegetal e acabei me afastando da docência. Nesse ínterim, entrei em contato com o mestrado na área de Educação, no início não sabia que tinha mestrado nessa área e, quando soube, acabei largando a especialização e fui fazer o mestrado em Educação.

Minha relação com o magistério era mais uma questão de sobrevivência, estava na área enquanto aguardava concurso na área de pesquisa. Enquanto eu trabalhava como professora da rede estadual eu também fazia estágio no Instituto Biológico de São Paulo³, estava esperando abrir concurso para trabalhar no Instituto, acho que fiquei lá uns quatro anos até ir para o Rio de Janeiro⁴ fazer a especialização. Como atrasou para abrir concurso no Instituto Biológico naquele ano, fiz concurso para o magistério. Quando fui para o Rio⁵ acabei passando em um concurso da prefeitura e trabalhando no município, na Educação Básica. Estava licenciada aqui no estado de São Paulo e trabalhando no Rio de Janeiro como concursada. Fui para a Educação quando conheci o mestrado e “me afundei de cabeça” nessa área, deixei de lado a carreira de pesquisadora na área de Biotecnologia e acabei indo pesquisar na área da Educação, de ensino.

¹ Capital do estado de São Paulo, possui aproximadamente 12,104 milhões de habitantes, segundo o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística).

² Universidade Federal do Rio de Janeiro.

³ Criado em 1927, o Instituto Biológico (IB) da Agência Paulista de Tecnologia dos Agronegócios (APTA), oferece soluções significativas para o agronegócio e as transfere para o segmento produtivo. Contribui da melhor maneira para o desenvolvimento, a redução dos custos de produção, a inclusão social e a preservação ambiental, colaborando para o bem-estar da população. Ele tem como missão desenvolver e transferir conhecimento científico e tecnológico para o negócio agrícola nas áreas de sanidade animal e vegetal, suas relações com o meio ambiente, visando a melhoria da qualidade de vida da população. Disponível em: <http://www.agricultura.sp.gov.br/quem-somos/ib-instituto-biologico/> Acesso em: 24 mar. 2018.

⁴ A Professora Maria de Lourdes foi para o Rio de Janeiro realizar uma especialização na área de Biotecnologia Vegetal, mas lá conheceu o mestrado na área de Educação, deixando a especialização e se inserindo no mestrado em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ,

⁵ Abreviatura para a cidade de Rio de Janeiro.

Maria de Lourdes Spazziani

Depois que terminei o mestrado voltei para São Paulo, em Campinas⁶, e fiz o doutorado na Unicamp⁷. Tenho uma trajetória bem diversificada, tanto é que em outubro saiu uma matéria⁸ na revista FAPESP⁹ sobre carreiras. Eles me entrevistaram por conta da minha trajetória: estudei em São Paulo, fui para o Rio de Janeiro fazer o mestrado, fui para Mato Grosso¹⁰ fazer especialização; depois, Campinas fazer o doutorado, sai de Campinas e fui para Piracicaba¹¹, fiz o pós-doutorado em Educação Ambiental na ESALQ-USP¹². Eles quiseram entrevistar pessoas com formações diversificadas, acho que o Marcelo Knobel¹³, que é o reitor da Unicamp, também teve uma trajetória bastante diversificada e isso é muito valorizado nas universidades americanas, eles incentivam essa migração; e aqui no Brasil, de um tempo para cá, as pessoas começam a graduação e, às vezes, vão até o pós-doutorado com o mesmo orientador, no mesmo local, no mesmo laboratório, isso para o modelo americano não é bem visto.

A minha atuação também é bem diversificada, venho da Educação Básica, passei pela educação infantil, tive uma escola de educação infantil durante muitos anos, essa escola ainda existe com outro grupo. Somente depois do doutorado que ingressei no ensino superior. Comecei como professora na Unesp no câmpus de Botucatu¹⁴ em 2006. Em 2011, fui convidada para ser assessora da Pró – Reitoria de graduação¹⁵, estava há cinco anos aqui na Unesp e recebi o convite. Permaneci como assessora da metade de junho de 2011 até janeiro de 2017.

Enquanto assessora, tinha duas ou três reuniões por dia. A nossa grande tarefa eram as reuniões com a equipe, com coordenadores, com os projetos que acompanhávamos, tínhamos reuniões constantes, no mínimo cinco por semana, e, às vezes, três por dia, uma das oito às dez, outra das dez ao meio dia e outra das duas às quatro.

⁶ Cidade do interior de São Paulo, localizada na região sudoeste do país, distante, aproximadamente, 99 quilômetros da capital paulista.

⁷ Universidade de Campinas.

⁸ Entrevista cedida pela professora Maria de Lourdes a revista FAPESP, ed. 260 de outubro de 2017. Disponível em: <http://revistapesquisa.fapesp.br/2017/10/25/formacao-diversificada/> Acesso em: 24 fev. 2018.

⁹ Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo.

¹⁰ A Professora Maria de Lourdes foi para Mato Grosso para realizar o curso de especialização em Educação Ambiental na Universidade Federal do Mato Grosso – UFMT, de 1991 a 1992.

¹¹ Município do interior de São Paulo, localiza-se a noroeste da capital do estado. Dista-se aproximadamente 190 quilômetros da capital do estado.

¹² Escola Superior de Agricultura Luiz Queiroz – Universidade de São Paulo.

¹³ Marcelo Knobel, professor titular do Departamento de Física da Matéria Condensada da Universidade de Campinas.

¹⁴ Município do interior de São Paulo. Dista-se aproximadamente 235 quilômetros da capital do estado.

¹⁵ Pró – Reitoria de Graduação (Prograd), é o órgão assessor da Reitoria que, juntamente aos Centros é corresponsável pelo ensino de graduação.

Maria de Lourdes Spazziani

A Unesp tem como característica ser multicâmpus, devido a isso temos uma demanda muito grande. São solicitados diálogos com grupos, articulações em várias frentes e o contato pessoal fica difícil, temos que marcar reuniões para reunir as pessoas e discutir assuntos pertinentes. Quando você está em uma sede mais comum, às vezes, você resolve as questões com mais facilidade. Por exemplo, a Unicamp é mais centrada, muitas coisas se resolvem com um telefonema, a Unesp tem muitas demandas porque tem muitos cursos espalhados pelo estado de São Paulo¹⁶, com distâncias de ponta a ponta, que vão da Ilha Solteira¹⁷ até o litoral de São Paulo. Diante disso, você não consegue conversar e encontrar com as pessoas facilmente, você marca e agenda muitas reuniões, a rotina de quem está na administração central se desdobra bastante para poder articular todos os cursos, todos os profissionais e todas as demandas que vem da universidade.

Em conjunto com as reuniões, também temos as deliberações que são discutidas em grupos com o apoio da equipe técnica. A equipe técnica está sempre presente nas reuniões, os seus membros são concursados, portanto diferente dos assessores que mudam durante a troca de gestores, estes sempre permanecem em seus cargos. Os assessores trabalham muito nessas articulações, nos projetos de reestruturação, nos projetos que vem de fora do MEC¹⁸ ou da CAPES¹⁹, ou seja, em todos esses projetos que acabam culminando em ações junto aos cursos.

As nossas demandas de rotina são atender casos como a questão do vestibular, as demandas de alunos, dos Conselhos de cursos, dos processos internos da própria instituição e as demandas que vêm de fora desses convênios: o PIBID²⁰, o Núcleo de Ensino²¹, o PLI²²

¹⁶ Segundo Spazziani (2016, p. 44), “a Unesp é a segunda maior universidade pública em número de cursos de graduação (134)”.

¹⁷ Município do interior de São Paulo, pertencente a região de Araçatuba. Localiza-se a aproximadamente 660 quilômetros da capital.

¹⁸ Ministério da Educação, órgão do governo federal que trata da política nacional de educação em geral, compreendendo: ensino fundamental, médio e superior; educação de jovens e adultos, seja profissional, especial ou à distância; informação e pesquisa educacional; pesquisa e extensão universitária; e magistério. Provê assistência financeira a famílias carentes para a escolarização de seus filhos ou dependentes e não abrange o ensino militar. Dentre os serviços ofertados ao público estão os de inscrição no Sistema de Seleção Unificada (SISU); no Sistema de Seleção Unificada da Educação Profissional e Tecnológica (Sisutec); no Programa Nacional de Acesso ao Ensino Profissional e Emprego (Pronatec) e no Programa de Financiamento Estudantil (Fies). Disponível em: <https://servicos.gov.br/orgao/http-estruturaorganizacional-dados-gov-br-id-unidade-organizacional-244> Acesso em: 24 fev. 2018.

¹⁹ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, uma fundação vinculada ao Ministério da Educação do Brasil tem como atribuições a avaliação da pós-graduação stricto sensu, acesso e divulgação da produção científica, investimentos na formação de especialistas de alto nível e promoção da cooperação científica internacional. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/educacao/2011/02/capes> Acesso em: 24 fev. 2018.

²⁰ Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, o programa oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dedicam ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se

Maria de Lourdes Spazziani

(aquele programa de licenciatura internacional), o Prodocência²³, todas as demandas que são vinculadas a esses órgãos de fomentos e que passam pela equipe técnica. Os assessores têm que articular para dar definições de como que vão ser esses processos, como que vai fazer o edital, como vai chamar o pessoal. A assessoria fica fazendo todo esse meio de campo entre a equipe técnica e as demandas internas e externas.

As reestruturações das licenciaturas têm a demanda do Conselho Federal de Educação – CFE²⁴ e do Conselho Estadual de Educação – CEE, as importantes reestruturações das licenciaturas começam com o Conselho Federal de Educação que agora passou se chamar Conselho Nacional de Educação. A Resolução CNE/CP N° 01, de 18 de fevereiro de 2002²⁵ e a Resolução CNE/CP N° 02, de 19 de fevereiro de 2002²⁶, colocam um desafio para as instituições, a reestruturação dos estágios que passou a contar como 400 horas, principalmente nas licenciaturas em geral. A pedagogia ainda manteve a Deliberação CEE N° 78/2008²⁷ onde consta as 300 horas, isso no plano federal; essas duas resoluções, a 01 e 02 de 2002, vão solicitar aos Conselhos de Cursos uma reestruturação bastante significativa nos Projetos Político Pedagógico – PPP dos cursos de licenciatura.

Quando cheguei aqui na Unesp em 2006, os cursos estavam terminando de realizar uma reestruturação se baseando na Resolução CNE/CP N° 01/2002 e da CNE/CP N° 02/2002. Devido a Unesp ter característica multicâmpus, cada conselho de curso acabou fazendo uma

comprometam com o exercício do magistério na rede pública. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pibid> Acesso em: 24 fev. 2018.

²¹É um programa de responsabilidade da Pró - reitoria de Graduação – PROGRAD com objetivo de trabalhar com os cursos de graduação no desenvolvimento de práticas educacionais nas escolas de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, visando a melhoria. Disponível em: <http://unesp.br/portal#!/prograd/nucleos-de-ensino17175/apresentacao/> Acesso em: 24 fev. 2018.

²²Programa de Licenciaturas Internacionais (PLI). Desenvolvido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) do Ministério da Educação em parceria com a Universidade de Coimbra, o programa pretende melhorar tanto o ensino dos cursos de licenciatura quanto a formação dos professores. O PLI permite a brasileiros que fazem cursos de licenciatura estudar em Coimbra pelo período de dois anos, na modalidade conhecida como graduação-sanduíche. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/35058> Acesso em: 24 fev. 2018.

²³Programa de Consolidação das Licenciaturas, visa ampliar a qualidade das ações voltadas à formação de professores, com prioridade para a formação inicial desenvolvida nos cursos de licenciaturas das instituições federais e estaduais de educação superior. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/prodocencia> Acesso em: 24 fev. 2018.

²⁴ O Conselho Federal de Educação foi extinto em 1994 mediante uma medida provisória e foi substituído pelo Conselho Nacional de Educação.

²⁵ Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

²⁶ Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

²⁷ Deliberação CEE N° 78/2008. Fixa normas complementares para a formação dos profissionais docentes em cursos de licenciatura para a educação básica, oferecidos pelos estabelecimentos de ensino superior, vinculados ao sistema estadual ressaltada a autonomia universitária. Disponível em: http://www.ccg.unicamp.br/files/cpfp/legislacao/Deliberaacao_CEE_SP_78_2008.pdf Acesso em: 25 fev. 2018.

Maria de Lourdes Spazziani

leitura muito pessoal e particular dessas resoluções. Quando fui para a reitoria, vi cursos com características muito distintas, ou seja, os entendimentos que se tinha da Resolução CNE/CP N° 01/2002 e da CNE/CP N° 02/2002 eram extremamente diversos e inclusive muitos não contemplando o que a resolução pedia. A questão das Práticas Como Componente Curricular – PCC foi complicada e confusa, a maioria dos PPP da Unesp apresentam uma forma de entendimento do que realmente são essas práticas.

O estágio também era outro foco importante dessas resoluções, como ele deveria ser realizado. Alguns cursos realizavam o estágio totalmente na escola, em outros o estágio era dado como disciplinas, uma parte em sala de aula outra na escola. O entendimento de como o estágio era contado na carga do professor também era outra disparidade. Tinha conselho de curso que entendia que era para contar 10% de dedicação para o professor, outro 100%. Aqui em Botucatu, por exemplo, o estágio é dado como disciplina, o professor se dedica 100%, mesmo que o aluno vai para a escola 30% ou 40% do tempo, mas ele acompanha, faz reuniões e supervisiona presencialmente. A forma como que cada curso entendeu como funciona o estágio também foi e é diferente.

Diante dessas discrepâncias foi criada a Comissão de Licenciatura²⁸. Fiz parte desde a primeira constituição da comissão. Criou-se a primeira Comissão de Licenciatura da Unesp em 2009 e comecei a participar das reuniões em 2010, eu era suplente da Luciana²⁹ e nós nos revezávamos para participar das reuniões, discutíamos como iríamos se posicionar em relação ao que entendíamos de determinados assuntos como estágio e as PCC.

Essa Comissão organizou o I Fórum das Licenciaturas³⁰ para discutir justamente sobre as práticas; tem um documento, o primeiro relatório³¹ desse I Fórum que também enquadrava o III Simpósio “A prática de ensino em questão” que tinha acontecido por iniciativa da Pró – Reitoria de Graduação em outros anos. Em 1993 tinha acontecido um I Simpósio “A prática

²⁸ Portaria Unesp N° 395 de 04 de setembro 2015: “Cria a Comissão Permanente dos Cursos de Licenciatura da UNESP”. Disponível em: http://unesp.br/Home/prograd/portaria_comissao_de_licenciatura_2015.pdf Acesso em: 23 mai. 2018.

²⁹ Luciana Maria Lunardi Campos, professora assistente doutora do Departamento de Educação do Instituto de Biociências da Unesp de Botucatu.

³⁰ A primeira reunião foi realizada em dezembro de 2009 com a finalidade de integrar todos os cursos de licenciatura em torno de uma grade.

³¹ No relatório consta um memorial do “I Encontro das Licenciaturas da UNESP e o III Simpósio A Prática de Ensino em Questão” constituíram um evento promovido pela PROGRAD (UNESP) e organizado pelo Fórum das Licenciaturas, com o apoio do NEPP. Realizou-se nos dias 12 a 14 de setembro de 2011, em São Pedro, contando com a presença de 186 participantes indicados por 38 cursos de licenciatura da UNESP, 25 membros da Comissão Organizadora e dois palestrantes. Disponível em: http://unesp.br/Home/prograd/cpclu_memorias_encontro.pdf Acesso em: 19 abr. 2018.

Maria de Lourdes Spazziani

de ensino em questão”³², no qual a Unesp vinha discutindo sobre os seus cursos de licenciatura antes dessas deliberações.

Depois teve o II Simpósio em 2009 e esse em 2011, onde foram elaborados dois documentos discutindo o que seria estágio supervisionado e o que seriam as práticas como componente, um deles de autoria minha e da Luciana que era sobre estágio³³ e outro sobre as práticas como componente³⁴ que foram documentos elaborado pelo Samuel³⁵ e pelo Vandei³⁶. Esses documentos foram orientadores para a reunião que houve nesse simpósio.

O I Fórum das Licenciaturas e o III Simpósio resgataram a discussão que a comunidade acadêmica dos professores fazia, e nesse momento os alunos também estavam presentes. Nesse processo, eu já tinha ido para a Pró – Reitoria de graduação e ajudei a organizar esse primeiro encontro das Licenciaturas da Unesp e dessa discussão saíram algumas proposições de como os cursos deveriam ser reformulados. O foco da discussão era a questão do estágio supervisionado e as PCC, como elas foram entendidas; buscando maior articulação na formação pedagógica.

O documento orientou para que os cursos se substanciassem, mas sem nada muito diretivo, porque a própria resolução dá margem para organizar as PCC com bastante flexibilidade, desde que esteja articulada com a formação do professor. Não pode ser uma prática de laboratório comum, onde eu ensino o aluno a pipetar³⁷, mas deve ser uma prática formativa, ensinar como ele deve trabalhar isso na escola com os seus alunos da Educação Básica.

Durante esses Fórum e Seminário, a questão do estágio gerou uma grande discussão porque a comunidade dos professores da Unesp solicitava que o estágio fosse 100% atribuído à carga horária do professor, a reitoria entendia que entorno de 50% poderia ficar atribuído ao professor e a comunidade entendia que não, que tinha que ser 100%. Tem lugares como Rio

³² UNESP. UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. I Simpósio de Licenciatura: prática de ensino em questão. São Paulo (28 e 29/07/93). Documento Final, 1993.

³³ CAMPOS, L. M. L.; SPAZZIANI, M. de L. O Estágio Curricular nos Cursos de Licenciatura: Subsídios para a Elaboração de Uma Proposta de Diretrizes Gerais para os Estágios Curriculares Obrigatórios dos Cursos de Licenciatura da UNESP.

³⁴ SOUZA NETO, S.; SILVA, V. P. Prática como Componente Curricular: questões e reflexões. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 14, n. 43, p. 889-909, set./dez. 2014. Disponível em: http://eadcampus.spo.ifsp.edu.br/pluginfile.php/6154/mod_resource/.../diálogo-14726.pdf Acesso em 19 abr. 2018.

³⁵ Samuel de Souza Neto, Livre-Docência pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp), docente do Instituto de Biociências da Unesp e dos programas de pós-graduação em Educação e em Ciências da Motricidade do IB/Unesp de Rio Claro.

³⁶ Vandei Pinto da Silva, Doutor em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp), docente da Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp, Marília, SP.

³⁷ Pipeta é o nome de um instrumento de medição e transferência rigorosa de volumes líquidos.

Maria de Lourdes Spazziani

Claro³⁸ que o professor assume essa carga horária como disciplina e dedica esse tempo para a formação dos alunos; mas, Bauru³⁹, por exemplo, sabemos que o professor vai lá no primeiro dia de aula e no último dia e pega o relatório.

Nós entendíamos que essa não era prática de estágio, achávamos que os estágios tinham que ser acompanhados e supervisionados, então o professor que assume a carga horário do estágio tem que estar disponível aquele tempo todo, por isso se reivindicava que o estágio fosse contemplado 100% na contagem de horas aulas dedicados ao professor.

A Pró – Reitoria encaminhou esse documento para o Reitor, mas não foi aprovado nos órgãos colegiados⁴⁰, eles disseram que não estava claro o suficiente. Então, o Reitor nos encaminhou novamente dizendo para discutirmos sobre o assunto; tivemos a sensação de que ele, de certa forma, desconsiderou aquilo que a comunidade estava solicitando. Enfim, acabou ficando tudo como estava, não houve avanço algum a partir desse I Fórum das Licenciaturas da Unesp, em termos de uma mudança mais concreta.

Antes de sair a Deliberação CEE Nº 111/2012, o Conselho Estadual já estava realizando algumas discussões. Quem fez parte de algumas delas foi a própria Pró – Reitoria, que no caso era a Sheila⁴¹. Ela foi chamada algumas vezes no Conselho Estadual, pois eles estavam elaborando uma minuta dessa deliberação. Como cheguei na Pró – Reitoria na metade de 2011, não participei dessas reuniões. Em fevereiro de 2012 saiu a Deliberação CEE Nº 111/2012. A partir disso, retomamos esse documento com a própria Pró – Reitoria e quando leu o documento disse: “Não é nada disso que estávamos discutindo, não é nada disso”.

Nesse momento, a Comissão de Licenciatura da Unicamp nos procurou para saber como que lidaríamos com essa situação, as pessoas da comissão que fizeram parte dessas reuniões, das quais a professora Sheila tinha participado, também diziam que não era nada disso que eles estavam discutindo, que o texto da deliberação não tinha nada a ver com o que o grupo estava discutindo no Conselho Estadual.

³⁸ Município no interior do estado de São Paulo. Localizado na Região Centro-Leste do estado.

³⁹ Município no interior de São Paulo. Localiza-se na região noroeste da capital do estado.

⁴⁰ Órgãos colegiados são aqueles em que há representações diversas e as decisões são tomadas em grupo, com o aproveitamento de experiências diferenciadas. São conhecidos pelos nomes de Conselhos, Comitês, Juntas, Câmaras, Colégios, Comissões, Equipes, Grupos de Trabalho, além de outros. Disponível em: <http://www.integracao.gov.br/orgaos-colegiados> Acesso em 19 abr. 2018.

⁴¹ Sheila Zambello de Pinho, professora titular do Departamento de Bioestatística do Instituto de Biociências da Unesp de Botucatu. Atuou como Pró-Reitora de Graduação de 01/2005 a 12/2009. Disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4783603P7#Identificacao> Acesso em 16 abr. 2018.

Maria de Lourdes Spazziani

Então, houve reuniões com as universidades, à época o Paulo Sano⁴² era o presidente da Comissão de Licenciatura da USP, a Eliana Ayoub⁴³ a presidente da comissão da Unicamp e, em 2012, a professora Sheila me indicou como presidente para poder ajudar a articular melhor essas questões; assumi como presidente em nome da Pró – Reitoria da Unesp.

Não sei se o Paulo Sano da USP foi a essas reuniões do Conselho, mas a Eliana Ayoub foi, e ela falou: “Não, não era nada disso”, aí resgatamos esses documentos prévios da deliberação e, realmente, grande parte do que saiu da deliberação não era da minuta que estava sendo discutida. Houve um total desrespeito com as discussões que estavam sendo travada entre as três universidades, acho que as municipais também estavam participando. Eram as universidades que estavam diretamente envolvidas com a mudança da deliberação porque as privadas e as federais não são atingidas, as deliberações estaduais só atingem as instituições que estão sob domínio do Conselho Estadual que, no caso, são as universidades públicas estaduais e municipais.

Ficou aquela perplexidade, primeiro do entendimento e depois da forma com que o documento foi entendido pela comunidade. Nos cursos de Pedagogia houve bastante rejeição, inclusive, Marília⁴⁴ elaborou uma carta aberta⁴⁵, um documento muito importante no sentido de despertar a indignação da leitura da Deliberação CEE Nº 111/2012. As universidades começaram a se reunir, criamos uma comissão em defesa da educação pública e das universidades públicas do Estado de São Paulo por conta do entendimento que se estava tendo da deliberação e do que aquilo afetaria os cursos de licenciatura, tendo em vista a forma como os cursos estavam organizados. Na Unesp sabíamos que o impacto ia ser muito grande.

Nessa deliberação, a 111/2012, exigia-se que 30% da carga horária para a formação pedagógica, isso para a Unesp ia ser bastante significativo. Aqui no IB nós tínhamos 400 horas de formação pedagógica, tínhamos no total 4000 horas, calculando os 30% iam ficar 1200 horas para formação pedagógica. Nós íamos transformar de 400 horas para 1200 horas, teríamos que tirar da formação específica, em termos de transformação ia ser um caos.

⁴² Paulo Takeo Sano, professor do Departamento de Botânica da USP. Atua como Presidente da Comissão Interunidades das Licenciaturas (CIL) da USP desde 03/2010. Disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4723528U1> Acesso em 19 abr. 2018.

⁴³ Eliana Ayoub, docente do Departamento Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte da Faculdade de Educação da Universidade de Campinas. Membro da Comissão de Licenciaturas da Faculdade de Educação de 08/2002 a 11/2013. Disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4700016D5> Acesso em 19 abr. 2018.

⁴⁴ Município do Estado de São Paulo. Localiza-se na região Centro-Oeste paulista. Dista-se aproximadamente 446 quilômetros da capital do estado.

⁴⁵ Carta aberta elaborada pelos professores de Pedagogia da Unesp de Marília. Disponível em anexo I.

Maria de Lourdes Spazziani

Embora houvesse essa necessidade de transformação, porque a Resolução CNE/CP N° 01/2002 e a Resolução CNE/CP N°02/2002 solicitavam que pelo menos um quinto, ou seja, 20% do curso fosse destinado às disciplinas com formação pedagógica, mas a Deliberação CEE N° 111/2012 pede 30% e não 30% do total do curso, mas 30% tirando o estágio.

Nós tínhamos 48 Projetos Pedagógicos, alguns cursos tinham 280 horas de formação pedagógica, outras 600 horas, era uma discrepância muito grande em termos de disciplinas. Alguns cursos, acho que de Matemática, antes da deliberação só tinham três disciplinas de formação pedagógica, mais o estágio. Quando você olha as PCC, elas eram todas vinculadas à formação específica o que, às vezes, tinha era: Psicologia da Educação, Didática e Estrutura e Funcionamento, não tinha mais nenhuma disciplina de formação pedagógica. Era mais ou menos a grade curricular de quando fiz minha graduação, nos anos de 1970, que era a formação pedagógica mínima. Você fazia três, quatro disciplinas e poucas horas de estágios e era isso a sua formação pedagógica.

Os docentes dos cursos da Unesp estavam muito resistentes à reestruturação, até mesmo para a alteração da Resolução CNE/CP N° 01/2002 e a Resolução CNE/CP N° 02/2002, aliás, o próprio Conselho Estadual teve dificuldade de assumir essas resoluções. Os cursos fizeram uma leitura e era papel do Conselho Estadual cobrar e acompanhar se os cursos estavam respeitando as exigências do Conselho Nacional, mas não, eles fizeram vista grossa e os cursos eram aprovados dessa forma, de acordo com a simpatia.

Você tinha toda essa disparidade, tanto é que, os nossos cursos, quando começamos a conversar com o pessoal das universidades federais, sobre como eles estavam fazendo estágio e as PCC, víamos que as propostas dos cursos, como por exemplo, a UFSCar⁴⁶, já estavam bastante afinados com as reestruturações da Resolução CNE/CP N° 01/2002 e Resolução CNE/CP N° 02/2002. Isso porque o Conselho Nacional ficava em cima para eles atenderem aquilo que as resoluções traziam e nós não. O Conselho Estadual ficava meio de briga como Conselho Nacional e deixava os nossos cursos (Unesp), da USP e Unicamp, funcionar de forma bastante diferenciada.

Depois de todo esse processo, o Conselho Estadual apresentou uma deliberação estritamente restritiva e que, em um ano, você tinha que se adaptar, quer dizer, menos de um ano, porque em fevereiro de 2013 nossos cursos tinham que estar com toda essa modificação. Como você vai fazer contratação, tirar disciplina de professor ou mexer com os departamentos? Era um impacto absurdo.

⁴⁶ Universidade Federal de São Carlos.

Maria de Lourdes Spazziani

Os cursos de Pedagogia tiveram dificuldade de entender o que os documentos falavam sobre Educação Infantil. Eles separaram a Educação Infantil com o pré-escolar, deixaram as crianças de 0 a 3 anos de fora da Educação Infantil, porque eles falavam que iriam fazer uma nova deliberação para essa faixa etária.

Houve várias discussões, porque o pessoal da Pedagogia lutou para que a Educação Infantil fosse toda de 0 a 5 anos e, de repente, eles separaram de novo o pré-escolar de 0 a 3 anos. Houve uma deturpação enorme, a própria concepção dos avanços que houve em relação a formação dos professores para atuar na Educação Infantil teve um retrocesso.

Os de 1º ao 5º ano também se sentiram bastante impingidos. O discurso era de que não havia formação específica, então reduziram a formação pedagógica. No caso do 6º ao 9º ano e o Ensino Médio ampliaram a formação pedagógica e reduziram a formação específica.

Houve toda essa mudança e isso impactou as comunidades, nossa (Unesp), da USP e da Unicamp. Reunimos os representantes das três comissões para primeiro dialogar com o Conselho Estadual, mas não havia espaço. Foram apresentados manifestos de enfrentamento e de solicitação de revogação. Tentamos buscar a questão da autonomia da universidade, fizemos uma petição, mas esse processo acabou desencadeando um impasse do Conselho com o setor jurídico.

Nessa petição tivemos o apoio dos reitores, foi solicitado que eles assinassem essa solicitação de revogação, os conscientizamos de que era impossível fazer essa transformação sem grandes custos às universidades, tanto em termos de custo próprio quanto de elaboração, isso num prazo de um ano, normalmente, um processo de reestruturação leva de três a quatro anos por conta dos trâmites internos.

O impacto financeiro seria grande, as universidades estavam começando a sentir. A USP estava mais evidente, já tinha tido problemas com o reitor anterior, a Unesp e a Unicamp estavam sentindo menos, mas sabíamos que não tínhamos dinheiro para realizar essas reestruturações.

Nós fizemos um cálculo de contratação, se fôssemos atender a essas exigências, o impacto seria enorme. Para atender a essa demanda de carga horária dentro dessa formação pedagógica precisaríamos contratar, no mínimo, 500 professores, porque não tínhamos professores para isso.

Houveram discussões com alguns grupos, um deles dizia: “Não, mas os cursos precisam da formação pedagógica”. Sim, realmente precisam, mas não dava para uma universidade fazer essa reestruturação dessa forma e com essa velocidade, precisaria de um

Maria de Lourdes Spazziani

tempo. É um impasse da gestão, em relação à situação real com a situação do que é ideal para uma universidade.

À época, veio uma resposta do jurídico do Conselho Estadual destruindo todas as alegações que foram feitas e assinadas pelos três reitores, e saiu publicada no diário oficial intimando as universidades a atenderem. Com essa resposta, vislumbramos que ainda havia caminhos para uma briga legal, porque até então havíamos solicitado e o Conselho Estadual juridicamente fala: “Não, vocês não têm o direito, porque a autonomia vocês têm até certo limite”, o Conselho que tem que estabelecer as regras do jogo.

Em meio a tudo isso, a USP estava em processo de eleição, pois a Pró – Reitoria que estava no cargo tinha saído para se candidatar a Reitoria. O Pró-Reitor que a substituiu decidiu que a USP não iria brigar pela revogação da deliberação, entendendo que seria melhor “sentar na mesa” de negociação. Quando o Pró-Reitor da USP recuou, os Pró-Reitores da Unesp e da Unicamp que tinham acabado de assumir em 2012 e 2013 ficaram de certo modo reféns da sua decisão, pois tudo que a USP fala é meio emblemático, então eles acabaram cedendo a abrir o canal de negociação com as conselheiras do Conselho Estadual.

Abrimos um canal de negociação, ou seja, não íamos mais ter a revogação. Começamos a negociar com o sentido de alterar, de mudar algumas coisas da deliberação. Houve reuniões e fóruns, um dos fóruns foi realizado pela Unesp com a participação das outras duas universidades junto com o Conselho Estadual para reescrever a deliberação. Os representantes do Conselho aceitaram algumas coisas, outras não. Aceitaram a extensão do prazo para realizar a reestruturação, ganhamos dois anos, de 2013 foi para 2015, isso já era uma conquista; conseguimos que a Educação Infantil incluísse o pré-escolar; aceitaram que Português não precisaria ser disciplina, que pudesse ser estudos dentro das disciplinas, porque havia um entendimento que devia ser disciplina, conseguimos um texto que não houvesse essa leitura direta.

Conseguimos alguns avanços nas ementas, algumas negociações, mas outras não. Em relação ao aumento de 30% da carga horária total à formação pedagógica, a nossa ideia era de que esse percentual fosse das 2400 horas que é 720 horas. De início, negaram. Mas depois acabaram propondo que esses 30% teria um teto de até 960 horas, seria 30% sobre 3200 horas. Cursos de 2800 horas não existem mais, mas até então existiam, porque a Resolução CNE/CP Nº 02/2015⁴⁷ acabou igualando todos os cursos para 3200 horas. Ainda poderíamos

⁴⁷ Resolução CNE nº 2, de 1 de junho 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:

Maria de Lourdes Spazziani

ter cursos com 2800 horas, no caso de Matemática, quase todos os nossos cursos de Matemática tinham 2800 horas. O limite de 960 horas saiu na Deliberação CEE Nº 154/2017⁴⁸. Foram algumas conquistas, negociações e avanços, mas mesmo assim as universidades sentiram o impacto.

Em 2014, a crise na USP e na Unicamp foram bastante evidentes, não era somente a crise na USP pela forma como usaram o dinheiro, mas por conta do dinheiro que começou a chegar reduzido. Em 2014, começou a redução desse valor e em 2015 a coisa estava pior.

Nessa mesma época, em negociação com o Reitor, conseguimos que se houvesse contratação, os cursos de licenciatura que tivessem que atender a Deliberação CEE Nº 111/2012 por conta desses 30%, teriam prioridade em relação as contratações.

Começou uma nova série de discussões e reuniões com a Reitoria, e em 2015 os cursos começaram a fazer a sua reestruturação, atendendo a Deliberação CEE Nº 111/2012, depois com as alterações da Deliberação CEE Nº 126/2014 e da Deliberação CEE Nº 154/2017. Os coordenadores de cursos começaram a conversar diretamente com o Conselho Estadual, inclusive esse foi um acordo, porque em uma negociação com o Conselho Estadual as três comissões acharam que era melhor que, antes do processo tramitar internamente, houvesse a aprovação do Conselho Estadual. Não adiantava tramitar internamente se depois chegava no Conselho Estadual, eles falavam: “Não, vai ter que mudar isso”. Então, houve um acordo no qual o Conselho Estadual iria se organizar para atender diretamente os Conselhos de Curso, porque as exigências que os conselheiros faziam era de mudar até as bibliografias das disciplinas.

A Prograd não tinha uma equipe pedagógica para olhar cada curso e também não adiantava... porque se na análise da equipe técnica o curso estava cumprindo as exigências, não teríamos a certeza de que o Conselho Estadual iria aprovar. As coisas chegaram ao ponto de que os conselheiros do CEE indicavam determinada bibliografia ou sugeriam a exclusão de outras. A melhor coisa era o Coordenador de Curso ir conversar diretamente com os conselheiros, e assim que foi feito com os conselhos de cursos das três universidades.

Os coordenadores de curso marcavam suas reuniões, os conselheiros abriram uma agenda. Cada Conselheira(o) ficou com um grupo de cursos, uma área de cursos e assim que foram feitas as reestruturações, diretamente com a(o)s conselheiras. Eles conversavam, acertavam tudo e encaminhavam o processo para tramitar internamente para ter a aprovação

http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf Acesso em: 23 mai. 2018. (Para mais informações nos apêndices se encontra um glossário).

⁴⁸ Deliberação CEE Nº 154/2017 dispõe sobre alteração da Deliberação CEE Nº 111/2012.

Maria de Lourdes Spazziani

do Conselho Estadual, tanto é que tem cursos que estão até hoje tramitando internamente, tem o aval do Conselho, mas agora saiu essa nova deliberação a 154/2017, e parece que terão que alterar novamente.

No processo de análise dos projetos pedagógicos cada conselheiro ficou com um grupo de cursos, por exemplo, a Rose Neubauer⁴⁹ ficou com os cursos de Biologia, de Geografia e não sei qual mais da Unesp. Biologia tem oito ou nove cursos, Geografia quatro ou cinco; ela olhava esses cursos com os seus critérios. A Matemática e a Física, por exemplo, ficaram com a Bernardete Gatti⁵⁰, ela olhava de outro jeito.

Eu não sei se cada conselheira olhou todos de um curso só, não sei se isso está documentado, provavelmente não, teria que levantar com os próprios coordenadores, se todos os projetos de Matemática foram olhados pelos mesmos conselheiros. Pode ser que em um período ficou uma e em outro ficou outra, eu sei que elas tinham as pilhas dos projetos certos para avaliar.

Tinha uma outra conselheira que eu nem conhecia, conhecia a Bernardete, a Rose e a Guiomar⁵¹, mas tem outras conselheiras também, porque só a Unesp são 48 projetos, são muitos projetos para analisar. Eu sei que Biologia ficou com a Rose, porque o nosso curso é Biologia, eu sei que quase todos de Biologia ficaram com ela, e ela fazia uma certa leitura.

⁴⁹ Teresa Roserley Neubauer da Silva, conselheira do Conselho Estadual de Educação de São Paulo, consultor ad-hoc do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, membro da Academia Paulista de Educação, diretora-presidente do Instituto de Protagonismo Jovem e Educação, membro de gt - Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe e consultoria ad-hoc da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo. Disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4797990U4> Acesso em: 19. Abr. 2018.

⁵⁰ Bernardete Angelina Gatti, docente aposentada da USP, foi professora do Programa de Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação da PUC-SP. Simultaneamente foi Pesquisadora Senior na Fundação Carlos Chagas, aí exercendo os cargos de Coordenadora do Departamento de Pesquisas Educacionais e de Superintendente de Educação e Pesquisa. Foi membro e presidiu o Comitê Científico - Educação do CNPq e foi coordenadora da área de Educação da CAPES. Atuou como Consultora da UNESCO e de outros organismos nacionais e internacionais. Em 2014 assumiu como Diretora Vice-Presidente da Fundação Carlos Chagas, orientando e respondendo pelas ações do setor de Pesquisa e Educação. Participa de comitês científicos de várias revistas nacionais e internacionais. Membro titular da Academia Paulista de Educação (Cadeira nº 27). Em 2016 foi eleita Presidente do Conselho Estadual de Educação de São Paulo. Disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4791730A0> Acesso em 19 abr. 2018.

⁵¹ Guiomar Namó de Mello, atualmente, é diretora e sócia da EBRAP (Escola Brasileira de Professores), empresa pela qual presta consultoria a iniciativas de desenvolvimento curricular e organização pedagógica de escolas públicas, e também a projetos de formação inicial e continuada de professores da educação básica. Foi professora visitante na Unicamp, na UFSCar e na UFMG, e, por mais de 10 anos, fez carreira como pesquisadora educacional na Fundação Carlos Chagas. Em 1982 foi nomeada Secretária Municipal de Educação de São Paulo, cargo que ocupou até o final do mandato do Prefeito Mário Covas, em 1985. No ano seguinte, elegeu-se deputada estadual em São Paulo, tendo presidido a comissão de educação durante a elaboração da Constituição Estadual de São Paulo. Em 1997, assumiu a direção executiva da Fundação Victor Civita. Nesta posição exerce a Direção Editorial da revista Nova Escola e de outras publicações especializadas. Nesse mesmo ano foi nomeada pelo então presidente Fernando Henrique para o cargo de Conselheira do CNE. Foi presidenta do CEE-SP de 2013 a 2014, a atualmente é conselheira da Câmara de Ensino Superior – CES do CEE-SP. Disponível em: <https://deolhonosconselhos.files.wordpress.com/2010/11/perfil-dos-integrantes-do-cee-sp-e28093-gestc3a3o-2013-2014.pdf> Acesso em 19 abr. 2018.

Maria de Lourdes Spazziani

Quando chegava os processos analisados pela Bernardete percebíamos outras exigências. A Bernardete era a que mais queria Língua Portuguesa como disciplina, não dentro de conteúdos específicos. A Rose até aceitava, a Guiomar também, mas a Bernardete continuava insistindo que tinha que ter uma disciplina que “A USP tem, por que vocês não podem ter?”

Na deliberação deixamos indicados no texto para não precisar criar essa disciplina, mas ela⁵² insistia com os Coordenadores de Curso a criação da disciplina e eu argumentava para eles: “Não cedam, se não cederem ela vai acabar aprovando, só se vocês tiverem professor, já negociamos com eles que nós não vamos contratar, a Reitoria não vai pagar”, não adianta colocar disciplina a não ser que o curso tenha alguém para ministrar essa disciplina. Por que se colocar, quem vai dar? O professor de Física? O de Matemática? O de Didática? Eles não vão dar uma disciplina se não tem formação para isso, se eles não são da área, apresentar conteúdo de linguagem e expressão da língua portuguesa dentro da sua disciplina é uma coisa, agora dar uma disciplina de língua portuguesa é totalmente diferente, e ao final acaba prejudicando o aluno.

A Deliberação CEE Nº 126/2014 é a que altera a formação didático pedagógica para 960 horas, a Deliberação CEE Nº 154/2017 fez uma nova leitura da Resolução CNE/CP Nº 02/2015 fazendo novas exigências. A discussão da Deliberação CEE Nº 154/2017 eu tenho acompanhado muito pouco, até estou na comissão de reestruturação do curso aqui do IB, mas o pessoal está meio sem saber direito se altera o que foi feito para atender as Deliberações CEE nº 111/2012 e 126/2014 que ainda está tramitando internamente.

O coordenador daqui esteve no Conselho Estadual e ouviu: “O curso está bom, agora vocês só têm que dizer onde está a formação de português, onde está isso, aquilo”. Eu acho que o grande impacto foram, realmente, as Deliberações CEE Nº 111/2012 e a 126/2014. A Deliberação CEE Nº 154/2017 não tanto, até porque eu não sei se virá uma reforma muito maior, mais significativa em relação à formação de professores. Dependendo do governo que continuar, se continuar essa linha de pensamento que está estabelecida em 2017 me parece que os caminhos da formação de professores vão tomar rumos bastante diferente do que temos hoje.

Essa é um pouco da história em relação a esse contato com as deliberações, houve várias reuniões e fóruns, organizada pela Unesp para discutir a reestruturação já num plano de negociação. A flexibilidade foi relativa, tivemos algumas conquistas, mas em contrapartida, por exemplo, os conselheiros exigiram que elaborássemos aquela bendita planilha, para

⁵² Bernardete Gatti.

Maria de Lourdes Spazziani

olharem as bibliografias, pois exigem determinada bibliografia no plano de curso. Olham detalhadamente todas essas 960 horas e agora na Deliberação CEE Nº 154/2017 me parece que a mudança é ainda maior, porque antes elas separaram as 960 horas das 400 horas de PCC, que era uma conquista que tínhamos conseguido, que as PCC estivessem dentro dessas 960 horas.

O que muitos cursos acabaram fazendo foi adequar o que eles colocavam como PCC: “Olha, então não chama de PCC aula prática de laboratório de Física I, coloca Formação pedagógica de Física, coloca estudo do currículo relacionado à grade curricular do curso”. Fizemos algumas sugestões para que eles conseguissem fazer com que essas práticas de laboratório fossem práticas de laboratório na formação de professor.

Foram incluídas, por exemplo, as propostas curriculares do estado, e o professor que vai dar essa prática terá que relacionar esses conteúdos com as especificidades de cada curso, pensando no exercício do professor em sala de aula. Não há uma exigência que as Práticas como Componente sejam dadas por um pedagogo, mas que esse professor de Física I, por exemplo, tenha preocupação com a formação pedagógica, para a formação do aluno enquanto professor da escola básica e qual a relação daquilo que ele está fazendo com o que ele vai ensinar para o seu aluno. Foram sugeridas essas coisas para os projetos pedagógicos e assim, as PCC puderam se manter como PCC desde que eles fizessem essa adequação.

Agora na Deliberação CEE Nº 154/2017 me parece que elas querem as 960 horas de formação pedagógica separadas, as Práticas como Componente Curricular como projetos integradores articulados a formação pedagógica, mas não como disciplina e as 200 horas de formação básica na área de Língua Portuguesa também separado dessas 960 horas. Nós tínhamos nessas 960 horas, pelas Deliberações CEE Nº 111/2012 e 126/2017, que elas poderiam estar todas juntas, mas agora não, acredito que isso vai dar um impacto, mas não sei como que isso vai repercutir, ainda está em discussão.

Em relação à Educação Inclusiva, as Deliberações CEE Nº 111/2012 e 126/2014 não falam nada, uma outra coisa que conseguimos negociar foi a inserção dessas disciplinas naqueles cursos que não existiam e que elas fossem consideradas como formação pedagógica. Os conselheiros concordaram, mas se você pegar a deliberação nem tratam sobre isso.

O Conselho Estadual, de certa forma, não assegurou que os cursos tivessem a disciplina de Libras⁵³ que, em 2005, pelo Decreto nº 5.626 se tornou obrigatória⁵⁴ nos cursos

⁵³ Disciplina oferecida pela Pró – Reitoria de Graduação a todos os cursos de Licenciatura na Unesp de forma semipresencial oferecida pelo NEaD – Núcleo de Educação a Distância.

Maria de Lourdes Spazziani

de licenciatura. Em relação à aplicação dessa lei, o Conselho Estadual, de certa forma, acabou amparando as universidades estaduais para não atenderem essa obrigação, quer dizer, além deles não cobrarem a Resolução CNE/CP N° 01/2002 e a Resolução CNE/CP N° 02/2002.

Quando havia uma promotoria que ficava em cima de algum dos nossos cursos, eles faziam um referendo dizendo que as universidades não tinham como atender essa lei, porque não tinham profissionais com formação. Dessa forma, falaram para as universidades: “Olha, vocês não precisam se preocupar com isso”. Alguns cursos que tinham uma coordenação mais atenta com essas necessidades acabaram incluindo, alguns cursos de Pedagogia que tinha alguém da área de inclusão acabavam forjando no projeto pedagógico do curso algumas disciplinas de inclusão, de Libras, mas grande parte dos nossos cursos não tinha, tanto é que em 2011 começamos a discutir isso e colocamos aquela disciplina de Libras de forma semipresencial, que de início era de forma optativa.

Essa era uma preocupação da Pró – Reitoria à época, de que pelo menos de forma optativa conseguíssemos atender a essa legislação, porque havia sempre uma cobrança em algum lugar ou em outro, aí usávamos essa resposta para o Conselho Estadual e ele nos amparava. Mas por um outro lado, havia uma cobrança da comunidade, os professores queriam que essas disciplinas fizessem parte, mas sabíamos da dificuldade disso, reunimos algumas pessoas que pensavam nessa questão de Libras, junto com a Comissão de Licenciatura e foi elaborada essa proposta da disciplina Libras de forma semipresencial. Foi feito um estudo piloto em 2011 e 2012 e a partir de 2013 ela foi ofertada.

Nas reestruturações curriculares orientamos os cursos, quando houve as negociações, para que eles considerassem essa disciplina como obrigatória no seu projeto pedagógico, que ela entrasse dentro das 960 horas de formação didático pedagógica, conseguimos negociar, desde que ela não fosse só Libras, que ela fosse chamada “Libras e Educação Inclusiva”. Muitos cursos que estavam oferecendo essa disciplina, que foi oferecida pela Pró – Reitoria de Graduação, e era mantida com verba do PDI⁵⁵ da Pró – Reitoria, passaram a incorporar como disciplina obrigatória atendendo e colocando dentro dessas 960 horas e aqueles que ofereciam continuaram oferecendo.

⁵⁴ Libras se tornou obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior de instituições de ensino públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios a partir do Decreto n° 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei n° 10.436, de 24 de abril de 2002.

⁵⁵ Plano de Desenvolvimento Institucional, é o resultado da participação decisiva de toda a comunidade unespiana por meio de seus órgãos colegiados, em todos os níveis, o que garante a institucionalidade de seus objetivos e ações, norteando o futuro da Universidade. Disponível em: https://ape.unesp.br/pdi/doc/PDI2016_site.pdf Acesso em: 27 fev. 2018.

Maria de Lourdes Spazziani

Nesse sentido, eu acho que a inclusão acabou fazendo parte dessas reestruturações, mas não porque a deliberação colocava, mas sim porque havia uma preocupação na Pró – Reitoria de Graduação de que Libras entrasse para atender a essa legislação federal. Nós aproveitamos esse momento de reestruturação e incluímos, inclusive, Educação Ambiental porque não tinha, a discussão indígena e africana, que também não era abordada. Nós colocamos todas as legislações federais que grande parte dos cursos não atendia para que pudesse começar a fazer parte. Vários cursos acabaram incorporando essas legislações que estavam defasadas, porque o Conselho Estadual não “dava trela” para as normatizações, para as leis federais. Aproveitamos e incluímos essas legislações todas na reestruturação, da forma com que cada Conselho de Curso entendia. Eles poderiam não necessariamente colocar disciplinas, mas colocar esses conteúdos dentro das disciplinas que já eram oferecidas. Aquele professor que tinha mais vocação para trabalhar com a questão ambiental, outro com a vocação de trabalhar com a questão da inclusão e da Libras ou oferecer essa semipresencial. Houve várias formas dos cursos se reestruturarem incluindo não só Libras, mas as outras legislações que tinham sido aprovadas no decorrer dessa última década.

Alguns cursos eu acho que fizeram um trabalho legal, na verdade, nós não temos um panorama, porque quando saímos da Pró – Reitoria vários cursos ainda estavam tramitando os seus processos no CEE. Tem cursos que não sabíamos se eles incluíram todas essas novas legislações, mesmo porque o Conselho Estadual pouco liga para as legislações federais. Ele pega uma legislação federal e entende como ele fez agora com a Deliberação CEE N° 154/2017. Se você pegar a Resolução CNE/CP N° 02/2015 e olhar os projetos pedagógicos da Unesp, principalmente após a Deliberação CEE N° 126/2014, todos nossos projetos estão dentro, excetuando alguns que não tinham 3200 horas. Mas se você olhar, todos fizeram uma boa reestruturação, incluindo mais formação pedagógica.

Mas agora as conselheiras fizeram novas exigências, querem separar as 960 horas destinadas à formação didático pedagógica de 400 horas de PCC, e das 200 horas de atividades teórico práticas. Elas acabam pegando a legislação federal, no caso, a Resolução CNE/CP N° 02/2015 e fizeram uma leitura, restringindo e limitando mais ainda a atuação, só aqueles cursos que não tinham a 3200 horas é que iriam precisar fazer alguma coisa para atender a Resolução CNE/CP N° 02/2015, não, mas elas quiseram inventar a Deliberação CEE N° 154/2017.

Era só igualar todos os outros cursos para 3200 horas e estava cumprindo a legislação, atendendo essa formação pedagógica mais intensa, mas agora elas vieram com essa Deliberação CEE N° 154/2017, mas nós percebemos que elas deram uma recuada na

Maria de Lourdes Spazziani

exigência dessa última deliberação, pelo menos aqui, não sei como vai ser o nível de processo.

Em relação à inclusão, se você pegar a Deliberação CEE N° 111/2012 na sua matriz e mesmo a Deliberação CEE N° 126/2014 você vai ver que elas não têm nem bibliografia que fala sobre isso, a Unesp que acabou aproveitando esse bojo para incluir. Não houve reuniões de capacitação dessas disciplinas, porque quem tinha essa formação e professores capacitados que continuaram oferecendo. Eu acho que, por exemplo, Bauru e Marília tem alguém que oferece, mais os outros acho que tem oferecido essa semipresencial, ainda mais agora que ela passou a ser obrigatória.

Como a disciplina de Libras foi oferecida pelo grupo de Presidente Prudente⁵⁶ que tem um núcleo⁵⁷ de Educação Inclusiva, as professoras Denise⁵⁸ e a Elisa⁵⁹ que coordenavam e eram responsáveis pela concepção pedagógica da disciplina. E a unidade onde a disciplina é oferecida que indica o professor que vai fazer a parte presencial, dialogar com os alunos, fazer a chamada e acompanhar o processo das videoconferências que é feita pelo intérprete. Não havia necessidade dessa capacitação porque essa disciplina tinha os responsáveis que eram capacitadas para isso. O intérprete de Libras é um profissional contratado que faz essa parte em tempo real, mas virtual e os monitores que acompanham os alunos na parte à distância, então os professores das unidades não precisariam ser preparados para ministrar disciplinas, eles vão só acompanhar, monitorar, dar uma assessoria para o funcionamento da disciplina. Não havia necessidade deles terem uma intervenção específica no conteúdo a não ser aqueles que tivesse alguma necessidade, mas a Unesp não tem nenhum curso para isso, eu não sei se o NEaD chegou a oferecer alguma coisa sobre isso.

⁵⁶ Município do interior do Estado de São Paulo, localiza-se a 558 quilômetros da capital.

⁵⁷ Núcleo de Educação a Distância (NEaD), oferece uma estrutura acadêmica de apoio aos cursos de Educação a Distância da Unesp, contribuindo para manter a qualidade e credibilidade da Universidade. Disponível em: <https://www.edutec.unesp.br/index.php/pt-br/institucional/quem-somos-pt-br> Acesso em: 19 abr. 2018.

⁵⁸ Denise Ivana de Paula Albuquerque, Professora Assistente do Departamento de Educação Física da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista. Coordenadora do Curso de Tecnologia Assistiva: Projetos e Acessibilidade: promovendo a inclusão em Educação à Distância, da Unesp em parceria com SECADI/MEC/UAB. Especialista do curso de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva do programa REDEFOR. Disponível em: <http://www.unesp.br/PortalPROPe/unesp/fct/def/denise-ivana-de-paula-albuquerque/informacoes/> Acesso em 27 fev. 2018.

⁵⁹ Elisa Tomoe Moriya Schlünzen. Professora Assistente Doutor do Departamento de Estatística da Faculdade de Ciências e Tecnologia, câmpus Presidente Prudente. É responsável pelas disciplinas Eixo articulador: Educação Inclusiva e Especial e Libras.; responsável pela disciplina Educação a Distância e Formação de professores; atualmente, coordenadora do Projeto Redefor/UNESP, Coordenadora do Núcleo de Educação a Distância da UNESP, Coordenadora UNESP no Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), Presidente da Comissão Permanente de Educação a Distância (CPEaD), Assessora de Gabinete do Reitor, Membro do Conselho Gestor do Núcleo de Informações, Estudos e Pesquisas sobre o Ensino Superior (NIEPES). Disponível em: <http://www.fct.unesp.br/#!/departamentos/estatistica/docentes/> Acesso em: 27 fev. 2018.

Maria de Lourdes Spazziani

Quanto as outras disciplinas relacionadas à Educação Inclusiva, cada Conselho de Curso verificou dentro da sua proposta: “Qual professor pode incluir isso em sua disciplina?”. Aqui no IB, acabou sendo criada a disciplina de “Educação Ambiental”, porque sou especialista em Educação Ambiental e quando houve a formação da reestruturação ela entrou como disciplina, não dentro de uma disciplina. Criou-se uma disciplina de Educação Ambiental dentro dos cursos de licenciatura, porque tem gente aqui que trabalha com isso, talvez se não tivesse, esse conteúdo poderia ficar dentro de outra disciplina de alguém que não é da área, mas que pode trabalhar alguma coisa, é diferente se você tem alguém.

A mesma coisa para Língua Portuguesa, nós tínhamos uma professora que era de Língua Portuguesa que trabalhava com didática também, mas ela se aposentou. Se ela estivesse aqui, poderíamos criar uma disciplina de Língua Portuguesa, porque ela iria dar conta, agora eu vou dar? Eu não tenho formação nessa área, eu posso colocar componentes de redação dentro de algumas disciplinas, mas não dar uma disciplina de Língua Portuguesa, que é o que o conselho quer até hoje. Nós temos conseguido colocar esses conteúdos dentro de outras disciplinas. Vou trabalhar com redação, fazer um resumo, uma resenha, fazer os alunos escreverem, fazer textos, eu vou fazer uma correção, mas não uma correção como uma especialista da área, vou fazer uma correção como uma leitora e uma professora, mas não tenho aquela obrigação de ensinar o aluno a conjugar verbo, ver tempo verbal, fazer uma refacção do texto que ele faz, não é minha área, mas eu posso cobrar redação científica, que ele faça um texto coeso e com coerência.

Mesmo antes de se tornar obrigatória, a disciplina de Libras era oferecida de forma semipresencial, foi uma proposta testada desde 2011, e passou a ser sugerida como uma opção para os Conselhos de Curso. Os cursos não eram obrigados a assumirem essa disciplina semipresencial, mas grande parte deles por falta de opção assumiram, porque ele não vai poder contratar um docente para dar essa disciplina, a universidade não está contratando professores nem para as disciplinas que o pessoal está se aposentando, não vai contratar um professor de Libras se tem uma disciplina semipresencial, onde a universidade disse que ia manter, que ia bancar, eu imagino que vá bancar, não sei, porque na verdade saímos durante esse processo.

Até 2016 a Prograd bancou a oferta da disciplina de Libras, mas a partir de 2017 o número de oferta para atender as reestruturações ia ampliar e a verba PDI diminuiu, a Prograd não ia ter verba para bancar. Quem tem que bancar é a Reitoria, não é mais a Pró – Reitoria, ela bancou enquanto era uma disciplina optativa, enquanto era um teste, para ver se ela atendia as necessidades. Foram feitos relatórios, os alunos e os coordenadores das unidades

Maria de Lourdes Spazziani

que acompanharam a disciplina fizeram um estudo piloto e acharam que foi bem aproveitado, então ela foi sugerida, por conta dos estudos pilotos que foram feitos em 2011 e 2012.

A Prograd não tem condição de bancar a disciplina para toda a universidade, ela tem um gasto muito grande, tem o especialista que é o professor de Libras em tempo real, é uma pessoa de fora contratada para isso, a cada 25 alunos tem um monitor. Se tiver 500 alunos, vão ser necessários 20 monitores que recebem por volta de R\$1.000 reais por mês durante quatro meses, tem o pessoal do web design, os coordenadores dos monitores, essa disciplina tinha um custo, aproximado, de R\$ 100.000 reais para a Pró – Reitoria, isso quando ela era oferecida para 20 cursos.

Agora que ela é oferecida de forma obrigatória, se tiver que oferecer para os 48 cursos, ela vai ser ofertada, várias vezes em um determinado ano. Vai ter um gasto muito grande para oferecer para todos os cursos. A Pró- Reitoria não tem essa verba, eu não sei como essa nova gestão está negociando isso, não sei quem está pagando, se estão oferecendo, porque não temos mais contato de como isso está se desdobrando.

Aqui no IB, sempre oferecemos essa disciplina de forma semipresencial, não temos professores para isso, principalmente para a parte específica de Libras. Eu não sei como que está hoje, tenho que perguntar para o coordenador se a Reitoria está oferecendo e está bancando, ou se eles mudaram.

No ano de 2016, foram 10 cursos que ofereceram a disciplina de Libras, houve a reestruturação de 2015 e, logo em seguida, tiveram cursos como o de Guará⁶⁰, por exemplo, que ofereceu como obrigatória no primeiro semestre no primeiro ano, outros cursos ainda vão começar a oferecer agora em 2018, que é o último ano, esse ano provavelmente vai ter muita demanda da disciplina.

Até o período em que eu estava na Prograd, estava indicado que isso era um custo que a Reitoria ia ter que bancar, porque não foi autorizado que houvesse contratação e a forma com que a Reitoria indicou para que os cursos fossem reestruturados seria oferecê-la de forma semipresencial. Deu garantia de que bancaria, mas no meio disso tudo mudou o reitor, eu não sei como essa nova reitoria assumiu o compromisso que a gestão anterior fez com os coordenadores de curso. “Inclua como semipresencial que dessa forma nós vamos bancar”, se essa nova gestão está fazendo essa mesma leitura ou se eles vão fazer uma nova proposta, comprar um aplicativo e distribuir para todo mundo, eu não sei como eles vão garantir a oferta.

⁶⁰ Guaratinguetá, município do Estado de São Paulo. Localizado na região do Vale do Paraíba.

Maria de Lourdes Spazziani

A USP, por exemplo, Português eles vão dar como disciplina e parece que eles iam comprar um pacote, um curso para dar de forma semipresencial, mas a USP ela tem menor número de cursos, menor dispersão dos câmpus; a Unicamp também, eles conseguem resolver essas coisas que para Unesp, que tem uma dispersão enorme, são complicadas.

Aqui no IB só tem um curso de licenciatura, eles não vão contratar um professor com especialidade na área de Português, de Libras, para dar apenas uma disciplina no curso; Guará, também tem dois cursos; Ourinhos só tem um curso, uma licenciatura. Não tem como contratar um profissional para cada câmpus ou você contratar um profissional e esse ficar viajando, o que também vai gerar muitos gastos e um profissional só não vai dar conta da demanda.

Alguns câmpus como Bauru, Prudente e Rio Preto⁶¹ acho que valeria a pena contratar, porque tem muitos cursos de licenciatura, acho que sairia mais barato do que manter essa disciplina semipresencial. Nós fizemos esse estudo, mas foi voto vencido. Nós falamos: “Olha, para esses cursos poderia abrir a contratação para os professores”, mas eles disseram: “Não, não, se tem essa disciplina vai ser oferecida ela”, isso na gestão anterior. São decisões que a Pró – Reitoria não pode tomar, fazemos os estudos, apresentamos, mas quem dá a “cartada” final é o CEPE⁶² e os órgãos colegiados, é ali que vai ser deliberado como que vai ser feita essa reestruturação.

Libras e Português não foram aprovadas como disciplinas para contratação de professor. A contratação de professor foi aprovada, como proposta, para as disciplinas específicas como Didática, Psicologia e os Estágios, que precisa ter uma formação, precisa ser disciplina, agora para essas outras não abriu contratação, ela é dada semipresencial ou alguém da unidade que queira dar pode dar, mas não por contratação, essa foi uma decisão do CEPE.

Especificamente, não há discussão alguma referente a Educação Inclusiva na Prograd, porque a Pró – Reitoria cuida do curso como um todo e não de áreas específicas. O que nós tivemos foi uma proposta feita pelo pessoal de Araraquara⁶³ para a criação de um curso de Pedagogia, acho que era pedagogia em Educação Especial. Era um curso todo em Libras para formar pedagogos e esse curso seria uma parceria com a UFSCar que tem um pessoal bastante envolvido com isso. Tinha o pessoal de Araraquara, da UFSCar e iríamos buscar parceria com

⁶¹ São José do Rio Preto, município do interior do Estado de São Paulo. Localiza-se na região noroeste do estado e dista aproximadamente 439 quilômetros da capital.

⁶² Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão,

⁶³ Município no interior do estado de São Paulo, no Brasil. Está localizada aproximadamente 270 quilômetros da capital estado.

Maria de Lourdes Spazziani

outros câmpus da Unesp. Marília⁶⁴ também tem um pessoal que trabalha nessa área. Iríamos formar um grupo de profissionais que queriam trabalhar nesse curso; esse projeto chegou a ser apresentado, participei de uma ou duas reuniões, mas o pessoal de Araraquara ficou de levar isso para frente e não apresentou o desdobramento da proposta. À época, acho que em 2013 ou em 2014, fizemos uma reunião com o pessoal da UFSCar, lá tem bastante especialistas nessa área.

A proposta desse projeto teve bastante apoio da Pró – Reitoria, nós íamos nos esforçar para que esse projeto tivesse encaminhamento e fosse aprovado dentro dos órgãos colegiados, tinha bons argumentos e parece que só tem um ou dois cursos de graduação que formam professores bilíngue. O curso ia ser em Libras e em Português, os professores que iam dar aula iam ter que ser professores especialistas para dar aula de Didática em Libras, Metodologia em Libras, foi uma proposta bem-vinda pela Pró – Reitoria, mas ela não passou dessa fase. Era necessário que o grupo que estava coordenando aparasse as arestas e encaminhasse o processo para passar pela CCG⁶⁵ pelo CEPE até o CO⁶⁶, mas nunca apresentaram o projeto, não encaminharam.

A demanda não vem da Pró – Reitoria, ela vem da unidade; tem algumas demandas que podem ser que venham, por exemplo, a questão da inclusão das cotas, os cursos de pedagogia semipresencial que veio do edital junto com a CAPES, são projetos que “veio lá de cima” para discussão. Existem algumas demandas que vem de cima para baixo, e sempre encaminhamos para as unidades que têm mais afinidade com o assunto.

Teve uma proposta de um curso de engenharia semipresencial que não passou nos órgãos colegiados, tem algumas demandas que vem de cima, de algum edital, de uma proposta de alguém que leva para a Reitoria e o Reitor ou o Pró-Reitor compra a ideia. Mas depende sempre de ter um grupo que leve isso para frente. Por exemplo, o curso de Pedagogia semipresencial⁶⁷, aquela do governo do estado que criou os polos nas unidades da Unesp que é dado junto com a prefeitura de São Paulo. Primeiro ela foi para o governo do estado e

⁶⁴ Município do estado de São Paulo, no Brasil. Dista-se aproximadamente 443 quilômetros da capital do estado.

⁶⁵ Câmara Central De Graduação.

⁶⁶ Conselho Universitário.

⁶⁷ O curso surgiu através de uma parceria entre a extinta Secretaria de Ensino Superior do Estado de São Paulo, através do então Programa Universidade Virtual do Estado de São Paulo – UNIVESP, e a Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp). A proposta, teve como objetivo complementar os estudos dos professores da rede pública de ensino. Disponível em: <https://univesp.br/noticias/documentario-relata-historia-e-qualidade-do-curso-de-pedagogia-univesp-unesp#.WwWaUO4vzIV> Acesso em: 23 mai. 2018.

Maria de Lourdes Spazziani

depois para o governo federal, então veio a CAPES, a prefeitura de São Paulo que era na época o Haddad⁶⁸ e a Unesp e formou os polos na capital.

Tivemos o curso de “Pedagogia intercultural”, foi uma demanda do governo do estado para as universidades oferecerem um curso de pedagogia que era voltado para a educação indígena⁶⁹. Nós fizemos, chamamos os coordenadores de curso que tinham mais afinidade com o tema e que eram da pedagogia e propusemos que, juntos, pensassem em uma proposta. Eles pensaram, mandaram e foi aprovada, mas na hora de executar o governo do estado não fechou o acordo com a gente e não deu a verba para a criação do curso, então o curso não saiu, mas era um curso todo estruturado. Esse curso foi um edital do governo do estado e a Unesp foi selecionada para implementar, mas na hora de executar eles recuaram, estavam envolvidos professores de Bauru, Rio Preto, Marília, Rio Claro e Araraquara.

Existem essas demandas que aparecem e a Pró – Reitoria acaba assumindo algum papel mais articulador. A proposta de Educação Especial foi essa, não apareceu mais nenhum edital. A Pró – Reitoria não lança uma proposta se não tiver alguém solicitando, sempre vem uma demanda de cima, de baixo ou uma demanda externa.

Bom, acho que a história é essa, cheia de momentos conturbados. O momento da Deliberação CEE N° 111/2012 foi dramático para a Pró – Reitoria, foram muitos anos de discussão e em 2014 começou o trabalho de reestruturação. Nós ficamos 2012, 2013 até meados de 2014 ainda brigando, quando foi em 2014 cedemos e passamos a orientar os cursos para fazerem as suas reestruturações, para 2015 já começar a valer. Foi a partir de 2014 que nós começamos a aceitar que tinha que fazer e que o prazo era o ano seguinte, não teve jeito de negociar.

Passamos a mediar esse processo, ficamos 2014 inteiro e ainda em 2015 com muita discussão de como os cursos iam fazer essa reestruturação. Tiveram cursos que conseguiram fazer, outros não. Eu fiquei na Prograd até final de 2016, começo de 2017, e ainda tinha curso que estava negociando com o Conselho Estadual, porque embora o currículo era para valer para 2015, tem curso que o processo ainda está tramitando. E agora saiu a Deliberação CEE

⁶⁸ Fernando Haddad, Professor Doutor do Departamento de Ciência Política da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo e Professor do Insper. Foi Subsecretário de Finanças do município de São Paulo (2001-2003), Assessor Especial do Ministro do Planejamento, Orçamento e Gestão (2003 -2004), Secretário Executivo do Ministério da Educação (2004 -2005) e Ministro da Educação (2005-2012). Foi Prefeito da cidade de São Paulo (2013-2016). Disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4782263J1> Acesso em 19 abr. 2018.

⁶⁹ Boletim Informativo, novembro/2014. Pedagogia Intercultural Indígena. “A Prograd em parceria com a Secretaria do Estado de São Paulo – SP compôs uma comissão que está elaborando Projeto Político Pedagógico de Curso para formação inicial de professores que atuam nas 34 escolas indígenas existente no interior de São Paulo”. Disponível em: <http://unesp.br/Home/prograd/boletim-novembro-2014.pdf> Acesso em: 24 mai. 2018.

Maria de Lourdes Spazziani

Nº 154/2017, quer dizer, nós nem fechamos o ciclo das Deliberações CEE Nº 111/2012 e 126/2014 e entrou a 154/2017 e ainda em 2015 tinha aparecido a Resolução CNE/CP Nº 01/2015 do Conselho Nacional, é uma coisa que parece não ter fim.

3.6 - Renata Zotin Gomes de Oliveira

(Vice-coordenadora do Curso de Licenciatura em Matemática – Rio Claro)

Meu nome é Renata Zotin, depois de casada Zotin Gomes de Oliveira. Nasci em Araras¹, em 1969. Fiz graduação na Unicamp², sendo que ingressei no ano em que mudou o vestibular para a Unicamp, que antes era realizado pela Fuvest³. No dia em que eu estava fazendo a matrícula na Unicamp, em Campinas, fiquei sabendo que tinha passado na Unesp de Rio Claro. Optei por fazer a graduação na Unicamp. Fiz Licenciatura em Matemática e cursei algumas matérias do bacharelado que me interessavam. Concluída a licenciatura, fiz mestrado e doutorado em Matemática Aplicada. Quando estava encaminhando para o fim do mestrado, em 1997, prestei um concurso aqui na Unesp. Passei e acabei entrando em 1998, mas já estava atuando no ensino médio.

Comecei a dar aulas enquanto aluna de pós-graduação. Ministrei Cálculo I à noite, na Unicamp, para alunos de Física, Química e Engenharias. Após essa experiência, prestei um concurso e ministrava aulas no Ensino Médio. No fim de 1997 prestei concurso na Unesp (exigia titulação de mestre) e enquanto não assumi a vaga, ministrei aulas no ensino fundamental (1 mês). Percebi que não era a faixa etária que eu gostaria de atuar, mesmo gostando de criança. Em março de 1998 vim trabalhar na Unesp, enquanto finalizava o doutorado, que defendi em abril de 1999.

Meu mestrado e o doutorado foram em Matemática Aplicada, na área de Biomatemática, que usa a matemática como ferramenta para estudar e entender fenômenos biológicos (modelos matemáticos voltados para a Biologia). Atualmente, trabalho com modelos matemáticos descritos por equações diferenciais ordinárias, voltados para fenômenos biológicos, e também ao estudo de aspectos da Teoria de Conjuntos Fuzzy.

Sempre tive bons professores de Matemática e Português. Acho que ter bons professores de matemática me influenciou bastante, embora eu gostasse muito de esporte. À época do vestibular, estava na dúvida se fazia Matemática ou Educação Física - ser professora era inevitável. Fiquei na dúvida entre as duas: uma era pelo esporte que eu sempre gostei e pratiquei e a outra pela matemática que eu gostava mesmo de estudar. Acabei optando pela matemática pois me achava pequena para seguir e viver do esporte; hoje vejo que foi a melhor opção.

¹ Município brasileiro do Estado de São Paulo. Localiza-se a aproximadamente 172 quilômetros da capital do estado e a aproximadamente 41 quilômetros de Rio Claro.

² Universidade Estadual de Campinas.

³ Fundação Universitária para o Vestibular, é uma instituição responsável por realizar o vestibular e selecionar alunos para a USP.

Renata Zotin Gomes de Oliveira

Eu nem lembro mais quando iniciei minha atuação como coordenadora⁴. Quando ingressei no Departamento de Matemática da Unesp de Rio Claro não demorou muito para que eu começasse a participar do Conselho de Curso de Graduação em Matemática (CCGM)⁵. Pouco tempo depois eu assumi a vice-coordenação⁶ e permaneci vários anos nesse cargo. Após esse período, em função do desligamento do coordenador, houve nova eleição e assumi a coordenação. Acho que eu já tive umas três ou quatro gestões como coordenadora, mas agora estou novamente como vice-coordenadora. Desde que ingressei na Unesp em 1998 sempre estive no Conselho de Curso da Matemática pois gosto de me envolver com assuntos da graduação.

A minha rotina inicial como coordenadora era muito diferente do que tem sido ultimamente. O volume de reuniões, formulários para preenchimento que vem da direção e da Pró – Reitoria, reestruturações curriculares impostas pelos Conselhos Estadual e Federal de Educação tem dificultado conciliar a atividade docente e de gestão.

Quem assume a coordenação sabe que vai ter bastante trabalho. Acho que, antigamente a função de Chefe de Departamento era a que mais exigia, mas atualmente as atribuições ao coordenador de curso são muitas. Eu assumi a coordenação por já estar participando do Conselho de Curso há algum tempo e assim já estava acompanhando como as coisas aconteciam; sempre me envolvi muito com o curso, principalmente com o primeiro ano. Eu acho que foi um processo automático. Também tive o apoio dos membros do conselho, porque na verdade você se candidata e tem uma eleição entre os membros, e estes decidem quem será o próximo coordenador⁷.

O curso de Licenciatura em Matemática da Unesp de Rio Claro é um pouco diferente dos demais e isso não mudou ao longo das reestruturações. O aluno ingressa em Matemática e, ao longo do curso, as disciplinas em que se matricula é que determinam se ele fará licenciatura ou bacharelado, ou seja, ele não precisa escolher de antemão, mas sim ao longo do curso.

A ideia do curso de licenciatura é formar professores, e o bacharel é preparar o aluno para seguir a carreira universitária, fazer mestrado e doutorado; embora eu ache que isso tenha

⁴ Ela iniciou sua primeira gestão como coordenadora em 09/2007.

⁵ Foi pela primeira vez membro titulado do conselho de curso em 09/1999.

⁶ Foi pela primeira vez vice-coordenadora do Departamento de Matemática em 09/2001.

⁷ De acordo com a RESOLUÇÃO UNESP Nº 20, DE 02 DE ABRIL DE 1992- Dispõe sobre a coordenação de Curso de Graduação. Artigo 2º A composição do Conselho de Curso e a forma de escolha de seus membros serão estabelecidos pela Congregação, item IV - O Coordenador e o Vice-coordenador serão eleitos pelo Conselho de Curso dentre seus membros docentes e seus mandatos terão a duração de dois anos, extinguindo-se juntamente com o término dos respectivos mandatos junto ao Conselho de Curso de Graduação, permitida a recondução sucessiva

Renata Zotin Gomes de Oliveira

mudado um pouco. Dos alunos que fazem licenciatura, que estão habilitados para serem professores de ensino fundamental e médio, muitos vão para a pós-graduação.

O curso de Matemática aqui em Rio Claro é integral mas, para o aluno ingressante, a maioria de suas aulas acontece no período da manhã e para o segundo ano, a maioria das aulas acontece no período da tarde. Assim, caso ele tenha reprovação em alguma disciplina do primeiro ano, ele consegue refazê-la no ano seguinte e cursar as disciplinas da grade do segundo ano (que não tenham como pré-requisito a disciplina na qual foi reprovado). Aos poucos ele consegue voltar à grade normal, ou seja, o aluno ainda tem a possibilidade de se formar em quatro anos. Esse é um trabalho que já era pensado desde quando ingressei no Unesp e optamos por mantê-lo.

A nossa grade curricular não era de 2800 horas como a de alguns cursos. Em relação às cargas horárias, lembro que fui convocada para participar de um processo feito pela Pró-Reitoria de Graduação – Prograd que se chamava Articulação de Cursos da Unesp, que ocorreu antes da reestruturação que teve que ser realizada em função da Deliberação 111/2012⁸. O objetivo dessa articulação era que cursos comuns (no caso da matemática são seis⁹ cursos na Unesp) tivessem um núcleo comum de disciplinas e que as cargas horárias não fossem tão diferentes, pois tínhamos curso com 2800 horas e outro com 3400h, por exemplo.

Tivemos várias reuniões aqui em Rio Claro, em São Paulo¹⁰ e em Bauru¹¹. Nós realizamos essas reuniões olhando para todos os cursos e tentando definir um núcleo comum de disciplinas (facilitaria transferências entre campi), sendo que as demais iriam depender da especificidade de cada lugar. Foi um processo de no mínimo dois anos. Trazíamos as propostas de disciplinas (carga horária, nome, conteúdos) para serem discutidas no Conselho de Curso, ouvíamos os departamentos e retornava-se para nova reunião. Teve bastante envolvimento dos departamentos que atuam no curso, foi um processo cansativo, mas bem interessante.

No final desta articulação veio a Deliberação 111/2012. Embora já tivéssemos uma pré-proposta de reestruturação do curso, não chegamos a enviá-la para a reitoria pois as propostas de reestruturação baseadas na articulação que já tinham sido encaminhadas tinham

⁸ Deliberação CEE N° 111/2012. Fixa Diretrizes Curriculares Complementares para a Formação de Docentes para a Educação Básica nos Cursos de Graduação de Pedagogia, Normal Superior e Licenciaturas, oferecidos pelos estabelecimentos de ensino superior vinculados ao sistema estadual. http://unesp.br/Home/prograd/deliberacao_cee_111_12.pdf

⁹ Bauru, Guaratinguetá, Ilha Solteira, Presidente Prudente, Rio Claro e São José do Rio Preto.

¹⁰ Município brasileiro, capital do estado de São Paulo.

¹¹ Município no interior de São Paulo. Localiza-se na região noroeste da capital do estado.

Renata Zotin Gomes de Oliveira

ficado paradas na Pró – Reitoria. Assim, quando tivemos que reestruturar o curso para atender à Deliberação 111/2012 partimos dessa pré-proposta desenvolvida durante a articulação.

A reestruturação para atender à Deliberação 111/2012 não tinha relação com a proposta da articulação, que era de reduzir carga horária e de se ter um núcleo comum de disciplinas.

Antes, nosso curso de licenciatura era de 3105 horas e o bacharelado em torno de 2800; quando nós fizemos a articulação, a carga horária da licenciatura seria reduzida para 2900 horas, mais ou menos. Veio a Deliberação 111/2012 e para atendê-la nós tivemos que aumentar a carga horária, que foi para 3105h, ou seja, tudo que tínhamos feito em termos de tentar reduzir um pouco a carga horária da licenciatura foi em vão. Assim, a carga horária da estrutura curricular de 2015 ficou em 3105h. Com essa nova deliberação¹², cuja estrutura curricular entrará em vigor em 2019, tivemos que acrescentar duas disciplinas para atender as 3200 horas (novo aumento de carga horária...).

Como havia falado, nós partimos daquela articulação para realizar a reestruturação visando atender à Deliberação 111/2012. Precisamos incluir conteúdos de Educação Ambiental, de Português, Libras, etc. Nós optamos por não inserir uma disciplina de Língua Portuguesa, pois aqui no câmpus não tem curso de Letras e não teria docente para ministrar essa disciplina. Assim, esses conteúdos de Português ficaram alocados em disciplinas que exigem bastante leitura. A Educação Ambiental também foi inserida em disciplinas como Equações Diferenciais Ordinárias, pois nela se discutem questões de modelos matemáticos voltados para problemas ambientais (despoluição de lagoas, dinâmica populacional). A disciplina de Libras ficou prevista como semipresencial, em função de não haver contratação para que essa disciplina fosse ministrada na forma presencial.

Da Deliberação 111/2012 para a Deliberação 154/2017, ajustamos a carga horária, ou seja, incluímos duas disciplinas de 60 horas, aumentamos a carga horária de disciplinas pedagógicas que eram de 45h e foram para 60h para que pudéssemos cumprir a carga horária de 3200 horas. O trabalho maior foi decidir como atender à exigência da deliberação quanto à carga de prática como componente curricular e às disciplinas de cunho pedagógico.

Na primeira reestruturação fui ao Conselho Estadual de Educação conversar com a professora Bernardete Gatti¹³ (na época era conselheira). Mostrei o que havíamos feito e ela

¹² Refere-se a Deliberação 154/2017.

¹³ Bernardete Angelina Gatti, presidente do Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo – CEE/SP. Docente aposentada da USP, foi professora do Programa de Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação da PUC-SP. Simultaneamente foi Pesquisadora Senior na Fundação Carlos Chagas, aí exercendo os cargos de Coordenadora do Departamento de Pesquisas Educacionais e de Superintendente de Educação e

Renata Zotin Gomes de Oliveira

passou disciplina por disciplina, principalmente as de cunho pedagógico, sugerindo até referências bibliográficas que deveriam ser inseridas. Foi um processo exaustivo. Não adiantava passar pela Prograd, uma vez que era o Conselho Estadual que ia aprovar ou não. Dessa forma, o processo de reestruturação pode ser concluído. Para atendermos à Deliberação 154/2017, a professora Carina¹⁴, que é a atual coordenadora, e eu, também fomos até o Conselho Estadual de Educação conversar sobre questões pendentes, com a conselheira Rose Neubauer¹⁵.

Para realizarmos as reestruturações, as dúvidas tiveram que ser sanadas diretamente com as conselheiras e sua equipe. A Unesp, através da Prograd, só tomava ciência e aprovava o que o que tinha sido acertado com o CEE. Na Deliberação 111/2012 a relação entre a Prograd e o Conselho Estadual não era muito boa, as consultas eram muito lentas e nem sempre as informações batiam. Num determinado momento o Conselho Estadual não queria conversar com a Prograd e passaram a conversar diretamente com os coordenadores de cursos. Agora a relação entre Prograd e o Conselho Estadual está melhor pois tem uma pessoa que é da Prograd que é membro do Conselho Estadual de Educação¹⁶.

Na Deliberação 154/2017¹⁷, apesar de termos tido dificuldade de entender o que a própria deliberação estava tratando, o que deu mais trabalho foi entender qual era a carga horária que seria destinada às disciplinas de cunho pedagógico. Quando você lê a deliberação não fica muito claro e quando você vai conversar não é bem aquilo que está no papel, dando a impressão de que cada um vai adequando seu curso como quer, e se o Conselho Estadual de Educação aprovar tudo bem, senão, tem que mexer de novo.

Pesquisa. Foi membro e presidiu o Comitê Científico – Educação do CNPq e foi coordenadora da área de Educação da CAPES. Atuou como Consultora da UNESCO e de outros organismos nacionais e internacionais. Em 2014 assumiu como Diretora Vice-Presidente da Fundação Carlos Chagas, orientando e respondendo pelas ações do setor de Pesquisa e Educação. Participa de comitês científicos de várias revistas nacionais e internacionais. Membro titular da Academia Paulista de Educação (Cadeira nº 27). Disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4791730A0> Acesso em: 12 mar. 2018.

¹⁴ Carina Alves, professora assistente doutora na Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus de Rio Claro - São Paulo, Brasil.

¹⁵ Teresa Roserley Neubauer da Silva, atualmente é conselheira do Conselho Estadual de Educação de São Paulo, consultora ad-hoc do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, membro da Academia Paulista de Educação, diretora-presidente do Instituto de Protagonismo Jovem e Educação, membro de GT – Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe e consultoria ad-hoc da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo. Disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4797990U4> Acesso em: 12 mar. 2018.

¹⁶ O atual membro do Conselho Estadual de Educação que também é da Prograd é a Prof^ª Dr^ª Iraide Marques de Freitas Barreiro professora Assistente Doutora do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências e Letras de Assis - UNESP e na Pós-Graduação na Faculdade de Filosofia e Ciências - UNESP - Marília. Desde janeiro de 2017 trabalha como Assessora da Pró-Reitora de Graduação da UNESP. Tem várias experiências administrativas e em colegiados centrais da UNESP. Desde 09/08/2017 é membro titular do Conselho Estadual de Educação - CEE do Estado de São Paulo. Disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4766973D3> Acesso em 10 abr. 2018.

¹⁷ Deliberação CEE N° 154/2017 dispõe sobre alteração da Deliberação CEE N° 111/2012.

Renata Zotin Gomes de Oliveira

Ainda tínhamos que diferenciar a questão sobre o que era PCC e se elas eram de cunho pedagógico ou aplicado; isso já estava no projeto, mas mesmo assim tivemos que diferenciar, pois elas (conselheiras) queriam. Demoramos um pouco para entender o que elas falaram e eu não sei se o que foi pedido para nós é o mesmo que foi pedido para todos os cursos de Matemática. Percebíamos uma certa dificuldade com o Conselho Estadual de Educação no sentido de que o que vale para um deve valer para todos.

Mesmo com essas dúvidas, foram feitas todas as alterações, elaboramos uma planilha com o rol de disciplinas e carga horária e a Profa. Carina enviou para o Conselho Estadual de Educação. Após um certo tempo recebemos a informação que a proposta de reestruturação estava aprovada.

A nossa sorte é que essa grade só será implementada em 2019 pois seria difícil alterar os horários para este ano. Agora estamos no processo de reformular o projeto pedagógico para incluir essas mudanças (a inclusão de duas disciplinas, as alterações e inclusão das novas ementas) a fim de encaminhar para as instâncias da Unesp: Conselho de Curso, Congregação, Comissão de Ensino e Prograd, para que seja aprovado internamente e encaminhado ao CEE.

Na reestruturação de 2015 tivemos trabalho para concluir o rol de optativas. Por exemplo, a licenciatura tem que fazer duas disciplinas optativas, que já são de cunho pedagógico, portanto as duas são de responsabilidade da Educação Matemática. Os alunos têm que escolher duas dentre um rol de disciplinas, mas esse rol tem cunho pedagógico; ou seja, no começo as conselheiras não queriam aceitar que a optativa contasse nessa carga horária de cunho pedagógico. Tivemos todo um trabalho de convencimento: “Olha, se vocês observarem todas as disciplinas e olharem para as ementas, todas essas disciplinas tem cunho pedagógico”, e de mostrar que de fato cumprimos o que estava estabelecido na deliberação. Foi um processo bem trabalhoso.

Em relação à Educação Inclusiva, na universidade não tive muita experiência. Só tive uma experiência (não muito boa) em 1996 e 1997, quando dei aula no ensino médio. Tive um aluno que tinha deficiência visual¹⁸ em uma sala de terceiro ano de ensino médio. Ele era um aluno bem mais velho e não estava lá no sentido de inclusão. Estava lá no sentido de lhe dar um diploma e se ver livre dele, pois ele era um aluno que já tinha passado por várias escolas e em nenhuma ele tinha se adaptado. Ele estava migrando de escola em escola. Era um aluno “meio problema” em termos de relacionamento e os alunos até duvidavam se de fato ele não enxergava totalmente. A sala tinha quase quarenta alunos e percebíamos que ele não estava

¹⁸ A expressão ‘deficiência visual’ se refere ao espectro que vai da cegueira até a visão subnormal. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/deficienciavisual.pdf> Acesso em: 13 mar. 2018.

Renata Zotin Gomes de Oliveira

querendo ser incluído, ele estava querendo concluir o ensino médio e sair. Ele não era um aluno nesse processo de inclusão.

Os professores faziam o que podiam pois não tínhamos preparo para isso (e nem a escola). O aluno levava a “maquininha em Braille”¹⁹ e ficava digitando enquanto o professor tentava falar ao som de “*tectectec*”. Cada professor passava atividades diferenciadas ou provas e tinha uma pessoa que passava em Braille para ele. No entanto ele não entregava tudo que era pedido, andava com a guia²⁰ pelo corredor passando para todo lado acertando as pessoas. A turma em si não tinha um bom relacionamento com ele. Às vezes era preciso até mesmo mediar conflitos dentro da sala de aula entre ele e a turma. Eu não sei se era uma experiência em que a escola estava pensando em inclusão mas para mim inclusão tem que ter um outro propósito, tem que de fato incluir e a pessoa tem que aprender.

Agora, na universidade eu não me recordo de alunos com alguma deficiência visual ou motora²¹. Na pós-graduação tive um aluno cadeirante, mas ele participava das aulas e as assistia normalmente; ele ficou cadeirante depois de adulto. Seu pai aguardava enquanto assistia aula e quando o aluno ia sair da sala, ele estava sempre presente. Não tinha problema algum de aprendizado e participava da turma de uma forma geral como todos os outros.

Na graduação não entrou ninguém com algum tipo de deficiência que tivéssemos que trabalhar de forma diferenciada. Mais recentemente, a faculdade foi se adaptando; a professora Miriam²² ministrou disciplinas optativas sobre Inclusão, tendo um trabalho com alunos com deficiência visual. Acho que por conta disso o departamento foi se adaptando e hoje temos banheiros adaptados e rampas de acesso. Com o passar dos anos a universidade também foi se preparando para isso, quanto mais foi discutindo a questão da inclusão mais os departamentos da universidade como um todo tem-se preocupado cada vez mais com isso.

¹⁹ Chama-se máquina Perkins, uma máquina que escreve em Braille, que é um código universal que permite as pessoas cegas beneficiar-se da escrita e da leitura, dando-lhes acesso ao conhecimento, favorecendo sua inclusão social e o pleno exercício da cidadania. Baseado na combinação de seis pontos dispostos em duas colunas e três linhas, o sistema braille compõe 63 caracteres diferentes, que representa as letras do alfabeto, os números, sinais de pontuação e acentuação, a simbologia científica, musicográfica, fonética e informática. Disponível em: <http://www.adeva.org.br/braille.php> Acesso em: 12 mar. 2018.

²⁰ Nesse trecho a professora se refere a bengala, mas para questão de esclarecimento Linha-guia é qualquer elemento natural ou edificado que possa ser utilizado como guia de balizamento para pessoas com deficiência visual que utilizem bengala de rastreamento. Disponível em: <http://www.acessibilidadenapratica.com.br/textos/piso-tatil-em-rampas/> Acesso em: 12 mar. 2018.

²¹ Deficiência motora corresponde a uma disfunção, de carácter congénito ou adquirido, que afeta a motricidade dos indivíduos (mobilidade, coordenação, fala). Pode ter um carácter definitivo – estável – ou evolutivo – com tendência a modificar-se com o tempo. Disponível em: <http://www.aelc.pt/files/orgaos/educacao-especial/Deficiencia-Motora.pdf> Acesso em: 14 mar. 2018.

²² Miriam Godoy Penteado, professora aposentada, livre docente em Educação Matemática, pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), IGCE - Campus de Rio Claro.

Renata Zotin Gomes de Oliveira

Eu acho muito importante a inserção de disciplinas que abordem a Educação Inclusiva, como Libras, que foi inserida na reestruturação da Deliberação 111/2012 e que se mantém até agora. Claro, eu acho importante dependendo da forma como é dada, pois no nosso caso essa disciplina ficou semipresencial, uma vez que como não tem concurso para contratação e no câmpus não tem ninguém especializado para assumir essas aulas, ela é uma disciplina oferecida pela Pró – Reitoria de forma semipresencial.

Durante esse processo a Prograd não ofereceu curso algum que auxiliasse de uma forma geral, não houve curso de capacitação onde reuniu os professores para explicar como seriam essas disciplinas. Quando veio a ordem final para atender a reestruturação da Deliberação 111/2012 o tempo foi curto para uma discussão mais ampla. Quando fomos criar Libras, a disciplina já era oferecida à distância, de forma semipresencial. Assim, colocamos no projeto pedagógico que se não tivesse docente para ministrar essa disciplina, que ela poderia ser nesse formato semipresencial oferecido pela Prograd e a ementa seria a mesma.

Ainda não tenho algum retorno por parte dos alunos para saber se quem fez essa disciplina se sentiu melhor preparado quando foi atuar no ensino fundamental ou médio. De uma forma geral, é interessante essa discussão, até mesmo para a formação pessoal do aluno, para que o jovem que está aqui saiba cada vez mais da participação das pessoas com alguma limitação na sociedade como um todo. Mas também tem que ter cuidado de como fazer essa inclusão pois dependendo o que você faz pode acabar excluindo ainda mais. Tem que ser uma coisa pensada entre pais, direção e professores para de fato incluir e não enxergar como um problema. Acredito que para a formação do aluno é, como um todo, bastante interessante e acho que tem que ter sim.

Com certeza a inserção dessas disciplinas com conteúdo na perspectiva inclusiva pode contribuir para a formação do professor como um todo, tanto do ponto de vista pedagógico como humano. Por exemplo, eu tenho filhos em idade escolar e desde pequenos eles sempre tiveram em suas salas alunos com algum tipo de deficiência. Não lembro se eles tinham cinco ou seis anos de idade, mas ficavam na escolinha em período integral, onde tinha um aluno com síndrome de Down²³. Assim, eu vejo que para eles aprender a lidar com essa criança de uma forma diferente foi muito bom. A criança participava das festinhas como todas as outras, lá dentro da escola eles aprendiam a lidar com a criança; uns tem o temperamento forte,

²³ Trissomia do 21 ou SD é uma **alteração genética** caracterizada pela presença de um cromossomo extra nas células de um indivíduo. Tal condição causa problemas no desenvolvimento corporal e cognitivo, promovendo características físicas típicas e deficiência intelectual em diferentes graus. Disponível em: <https://minutosaudavel.com.br/o-que-e-sindrome-de-down-caracteristicas-causas-e-sintomas/> Acesso em: 12 mar. 2018.

Renata Zotin Gomes de Oliveira

outros mais quietos, mas eles aprendem a lidar com essas diferenças. Uma outra criança que eles tiveram contato era anã²⁴, e não havia diferenças. Esse trabalho é importante para o ser humano, para o crescimento dele como um todo e, certamente, vai refletir no seu trabalho como professor quando estiver em sala de aula. Na minha formação, não tive nenhuma disciplina que discutisse essas questões e quando fui atuar no ensino médio me deparei com um aluno que tinha deficiência visual. Você faz o que você acha que é melhor, analisando a situação e aprendendo na prática pois não tinha outra opção. Eu acho que, então, facilita para o futuro professor refletir sobre esses assuntos.

Para falar a verdade, eu acho que seria interessante o aluno ter essas disciplinas de formação, como Libras, e, em conjunto, estar vivenciando isso em sala de aula, fazer algum estágio em alguma escola onde tivesse algum tipo de inclusão. Acho que isso poderia contribuir para que esse aluno se sinta mais preparado, já que a ideia é de se incluir cada vez mais. Acho que é interessante ver a teoria junto com a prática, não ficar só na teoria e, de repente, na hora que ele se depara com uma situação, ele poderá analisar tudo que faz. Seria interessante se tivesse alguma oportunidade de fazer a teoria junto com a prática.

Não temos outras disciplinas regulares voltadas para a Educação Inclusiva. Como disciplina optativa temos uma disciplina de Educação Inclusiva oferecida pela professora Miriam, que é a única que tinha projeto aqui no departamento. Eu sei que no ano passado ela ofereceu, mas em 2018 não oferecerá porque ela se aposentou e agora está como professora voluntária. Em geral, é o pessoal da licenciatura que cursa essa disciplina, porque eles têm que fazer duas disciplinas optativas. Para oferecer essas disciplinas optativas nós consultamos os docentes por volta do mês de agosto. Após a manifestação dos docentes, consultamos os alunos e então eles decidem e escolhem as disciplinas que querem fazer. A professora Miriam já levou alunos para visitar alguns institutos, acho que foram dois institutos diferentes que trabalham com pessoas com deficiência visual. Acredito que alunos da pós também foram para essa visita.

Como já disse temos notícias que a proposta de reestruturação para atender a Deliberação 154/2017 já foi aprovada e o nosso curso tinha que fazer o reconhecimento no fim do ano passado. Quando fomos visitar o Conselho Estadual de Educação para conversar sobre as disciplinas, falamos sobre o reconhecimento do curso e o que elas acordaram é que ficou meio condicionado: “Nós vamos dar andamento ao reconhecimento de curso assim que

²⁴ Nanismo é uma doença genética que provoca um crescimento esquelético anormal, resultando num indivíduo cuja altura é muito menor que a altura média de toda a população. Disponível em: <https://genetica12.wordpress.com/nanismo/> Acesso em: 12 mar. 2018.

Renata Zotin Gomes de Oliveira

vocês apresentarem a reestruturação que atenda a 154/2017”. Acredito que no início do ano (2018) venha o processo para fazer o reconhecimento do curso. O curso estava coberto até agora e para os novos formandos de fato ter o diploma registrado tem que ter o reconhecimento do curso. O ideal seria que tivéssemos um fôlego para avaliar tudo isso, porque senão não vai nem dar tempo de chegar essa reestruturação da Deliberação 154/2017 na Reitoria que já vai ter que fazer outra. E isso é muito ruim para o curso de uma forma geral. Uma coisa que nós fizemos foi semestralizar todas as disciplinas (não existem mais disciplinas anuais no curso). Foi uma opção e isso flexibiliza um pouco, facilita para o aluno que, às vezes, vai fazer intercâmbio e não perde uma disciplina anual.

Tem coisas nessas reestruturações que considero importante, outras não. Pode ser que isso mude um pouco ao longo do processo. Quando participei indo lá no Conselho Estadual de Educação, conversando mais diretamente, eu acho que a preocupação maior é inserir coisas no ensino superior que o ensino fundamental e médio não estão dando conta e eles não assumem. A primeira conversa que eu tive com a Bernardete Gatti foi meio estressante no começo, mas depois nós nos acertamos. Ela queria que tivesse uma disciplina de Português e eu falei assim: “Nós não temos condições de inserir uma disciplina de Português pois temos docente habilitado para isso e o câmpus não possui curso de Letras” Ela me respondeu: “ O professor que sai da graduação não sabe escrever direito”. Eu falei: “E o que o ensino fundamental e médio estão fazendo? Como que essa pessoa ingressa na universidade se nem, minimamente, ela sabe escrever?” Ela não gostou muito do que eu falei, obviamente, e então complementei “Eu acho que o ensino fundamental e médio tem que dar conta disso pois agora o curso superior tem que inserir conteúdo de Português? Não que o aluno que entrou na universidade não tem que saber mais nada disso, mas esperamos que ele já entre na universidade com algum conteúdo mínimo de Português”. Ela não gostou muito do que eu falei não, “Não, mas isso nós temos que resolver. Esse professor precisa sair da universidade escrevendo melhor”. Eu disse: “Concordo, mas nem por isso nós temos que incluir tudo que ele não teve no ensino fundamental e médio”. Mas o que eu percebo é que o discurso é “a formação do professor”, “melhorar a formação do professor”, mas o que é melhorar a formação do professor? Eu entendo como a formação do professor um conjunto, ele tem que estar preparado para atuar em sala de aula, mas também tem que ter conteúdo, tem que saber além do que vai ensinar. Eu percebo que a preocupação maior é o *como* fazer e não *o que* fazer, ou seja, está se preocupando mais com a parte didática ou pedagógica e o conhecimento da área na qual vai atuar está ficando em segundo plano. Já que o ensino fundamental e médio está deixando a desejar, se começarmos a tirar disciplinas de conteúdo no curso que ele está

Renata Zotin Gomes de Oliveira

fazendo para só inserir a parte pedagógica, ele vai continuar com uma formação deficitária em termos de conteúdo e assim o processo fica em desequilíbrio. A parte pedagógica é importante e o aluno ter Psicologia, Didática e fazer os estágios. Acho isso fundamental pois não adianta aprender um monte de conteúdo e depois entrar numa sala de aula e “cair de paraquedas”, ou seja, não ter um mínimo de preparo para lidar com alunos. Mas eu acho que não pode só tirar conteúdo e cada vez mais aumentar a parte pedagógica achando que isso vai consertar a formação do professor pois não vai. A formação do professor é um conjunto, é pensar na questão dos salários, na estrutura da escola como um todo, na forma em que você vai atrair pessoas para ser professor, aqui cada vez menos alunos voltam para a sala de aula. Por exemplo, tenho uma aluna que se formou agora e foi trabalhar num banco. Perguntei a ela se não iria dar aula. Ela me respondeu que surgiu a oportunidade e que certamente vai ganhar mais do que se fosse atuar em sala de aula.

As reestruturações são necessárias e elas são importantes para que o curso se reformule, se atualize e tenha disciplinas de inclusão, como de Libras. Mas, não se pode achar que a parte de conteúdos é menos importante. Acho que as coisas têm de estar equilibradas, têm que andar juntas.

3.7 – Luciana de Fátima Martins

(Coordenadora do Curso de Licenciatura em Matemática – São José do Rio Preto)

Meu nome completo é Luciana de Fátima Martins, nasci em 1971, na cidade de Cândido Mota¹, interior paulista. Fiz duas graduações, a primeira em Ciências com Habilitação em Matemática na Fundação Educacional do Município de Assis, FEMA-IMESA², uma faculdade privada. O curso era da seguinte maneira: dois anos e meio em Ciências e um ano e meio com habilitação em Matemática. Como sempre gostei de Matemática, queria me aprofundar ainda mais, queria fazer mestrado, mas não dava para fazer com a minha formação. Então, fiz bacharelado na Unesp de Rio Claro³, em quatro anos, porque não dava para eliminar nenhuma disciplina.

Fiz o Mestrado e Doutorado na USP em São Carlos⁴, em Matemática Pura, em Teoria das Folheações⁵. Atualmente, realizo pesquisas em Teoria de Singularidades⁶.

Realizei um pós-doutorado na Inglaterra, por um ano, ocasião em que também permaneci um tempo na Espanha, e outro no Japão, por três meses. Minha formação é toda em Matemática Pura, embora eu tenha feito Licenciatura em Ciências com habilitação em Matemática, atuei bem pouco no Ensino Fundamental e Médio.

Não tive influência de ninguém para ser professora. A única coisa que me influenciou foi o gosto pela Matemática. Na verdade, sempre quis ser pesquisadora, mas também gosto muito de ser professora e faz parte do nosso trabalho. Atuei um ano no Ensino Fundamental e Médio enquanto fazia licenciatura no noturno, mas foi quando notei que queria mesmo trabalhar com a pesquisa e educação de adultos, e decidi ir para a Matemática Pura.

Iniciei em outubro de 2015 como coordenadora e meu mandato se encerra em agosto de 2018. Eu não sei muito bem como que é a rotina de um coordenador em período usual, porque peguei um período de reestruturação. Esses dois últimos anos foram de uma dedicação quase que total a Coordenação de Curso, por conta do processo de reestruturação para atender

¹ Município brasileiro do estado de São Paulo, está localizado aproximadamente 428 quilômetros da capital do estado.

²IMESA - Instituto Municipal de Ensino Superior de Assis. Disponível em: <http://www.fema.edu.br/index.php/homepage/historia> Acesso em 23 jun. 2018.

³ Município no interior do estado de São Paulo. Localizado na Região Centro-Leste do estado.

⁴ Município localizado no interior de São Paulo, na região Centro-Leste a uma distância de 230 quilômetros da capital paulista.

⁵ A teoria de Folheações Holomorfas tem como foco central o estudo qualitativo de equações diferenciais e campos de vetores em espaços complexos, abordando seus aspectos geométricos, topológicos e dinâmico. Disponível em: <http://www.mat.ufmg.br/site/pesquisa/linhasdepesquisas/teoria-das-folheacoes/> Acesso em: 23 jun. 2018.

⁶ “[...] a Teoria de Singularidades é uma extensão de vasto alcance do estudo de funções em pontos de máximo e mínimo; neste caso as funções são substituídas por famílias de funções” (TOGNON e NOGUEIRA, 2007, p. 13).

Luciana de Fátima Martins

a Resolução CNE 02/2015⁷. O curso teve uma alteração curricular com o coordenador de curso anterior a mim, o professor Waldemar⁸. À época da Deliberação CEE 111/2012⁹, ele foi até São Paulo conversar com a Bernardete Gatti¹⁰. O processo de alteração curricular coordenado por ele foi bem complicado, pois demandou muitas mudanças.

Quando eu assumi, tínhamos uma nova grade iniciando em 2015, e tive a incumbência de fazer a implantação da estrutura e reescrever o Projeto Político-Pedagógico do curso. Isso se deu porque, em 2015, como foi uma alteração curricular o projeto pedagógico não foi reescrito, pois os trâmites internos na Unesp não exigem isto para este caso. Estávamos com o projeto pedagógico bem desatualizado, sendo que a última vez que foi reescrito foi em 2006 e a legislação mudou de lá para cá. Isso me deu muito trabalho, até mais do que a reestruturação em si, porque já tínhamos ideia do que fazer, mas escrever e explicar tudo certinho deu muito trabalho.

Assim, nestes dois anos e meio que estou na coordenação de curso fiquei bastante envolvida com a implantação da estrutura que iniciou em 2015 e com o processo de reestruturação do curso, que vai iniciar em 2019. Minha rotina foi de trabalho diário e intenso voltado para a coordenação de curso.

Comecei a trabalhar aqui na Unesp no início de 2004. Faz mais de 14 anos. À época que me candidatei para ser coordenadora estava com mais de 11 anos trabalhando no Departamento de Matemática. Como tinha passado pela chefia do Departamento de Matemática e fui membro da Congregação, achei que estava bem preparada para assumir a

⁷ Resolução CNE nº 2, de 1 de junho 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://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf Acesso em: 23 mai. 2018. (Para mais informações nos apêndices se encontra um glossário).

⁸ Waldemar Donizete Bastos, professor adjunto na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, câmpus de São José do Rio Preto. Disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4787087H0> Acesso em: 22 jun. 2018.

⁹ Deliberação CEE N° 111/2012. Fixa Diretrizes Curriculares Complementares para a Formação de Docentes para a Educação Básica nos Cursos de Graduação de Pedagogia, Normal Superior e Licenciaturas, oferecidos pelos estabelecimentos de ensino superior vinculados ao sistema estadual. http://unesp.br/Home/prograd/deliberacao_cee_111_12.pdf Acesso em: 21 fev. 2018. (Para mais informações nos apêndices se encontra um glossário).

¹⁰ Bernardete Angelina Gatti, docente aposentada da USP, foi professora do Programa de Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação da PUC-SP. Simultaneamente foi Pesquisadora Senior na Fundação Carlos Chagas, aí exercendo os cargos de Coordenadora do Departamento de Pesquisas Educacionais e de Superintendente de Educação e Pesquisa. Foi membro e presidiu o Comitê Científico - Educação do CNPq e foi coordenadora da área de Educação da CAPES. Atuou como Consultora da UNESCO e de outros organismos nacionais e internacionais. Em 2014 assumi como Diretora Vice-Presidente da Fundação Carlos Chagas, orientando e respondendo pelas ações do setor de Pesquisa e Educação. Participa de comitês científicos de várias revistas nacionais e internacionais. Membro titular da Academia Paulista de Educação (Cadeira nº 27). Em 2016 foi eleita Presidente do Conselho Estadual de Educação de São Paulo. Disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4791730A0> Acesso em 19 abr. 2018.

Luciana de Fátima Martins

coordenação de curso e o trabalho que sabíamos que estava por vir, ainda mais sendo o nosso curso com oferta no diurno, noturno, licenciatura, bacharelado e com duas ênfases no bacharel. Você tem que ter um certo preparo, conhecer os departamentos envolvidos, principalmente o de Matemática, que é o que tem maior atuação no curso, e isso eu já conhecia por ter passado pela chefia. Eu achei que estava preparada e estava ciente que teria um trabalho árduo pela frente.

O Departamento de Matemática confiou a mim o trabalho de fazer a reestruturação para a Resolução CNE 02/2015, em um momento em que nem imaginávamos que vinha a Deliberação CEE 154/2017¹¹, e me incentivou para que eu assumisse a coordenação. Montamos um conselho de curso com colegas que também tinham o perfil para estar em um conselho de curso e foi um trabalho que deu bastante certo. Foi muito trabalho, mas deu tudo certo. Realizar a implantação de uma estrutura nova, que foi a da grade de 2015, foi bem pesado e exigiu bastante atenção.

Aqui na Unesp de Rio Preto, oferecemos as duas modalidades, bacharelado e a licenciatura. A licenciatura oferecemos em dois períodos diurno e noturno, então temos dois vestibulares, um para o noturno que é somente licenciatura e um para o diurno que é para bacharelado e licenciatura, o aluno faz a opção entre licenciatura e bacharelado no final do primeiro ano. No bacharelado ele opta entre ênfase em Matemática Pura ou em Matemática Aplicada. Na reestruturação que fizemos, que começa em 2019, o bacharel vai passar a optar no final do segundo ano. A licenciatura noturna são quatro anos e meio atualmente, mas na reestruturação passou a ser quatro anos também, então são dois cursos de quatro anos.

O objetivo do nosso curso de licenciatura é formar professores para atuarem nos Ensinos Fundamental e Médio, e as disciplinas inseridas no currículo do curso cumprem todas as exigências das diretrizes curriculares nacionais.

Sobre Educação Inclusiva não tenho experiência com relação ao ensino, quem trata das disciplinas pedagógicas é o Departamento de Educação e lá há dois docentes que são graduados em Licenciatura em Matemática e são pós-graduados em Educação Matemática. No Departamento de Educação há docentes bem preparados para contemplar essas disciplinas pedagógicas no curso de matemática.

Eu acho que a inserção de conteúdos com a perspectiva inclusiva foi um ganho para os cursos. Acredito ser uma temática imprescindível para a formação do futuro educador para fortalecer a sua construção ética. E sem dúvida, os professores precisam saber lidar com as

¹¹ Deliberação CEE N° 154/2017 dispõe sobre alteração da Deliberação CEE N° 111/2012. (Para mais informações está disponível no apêndice no glossário).

Luciana de Fátima Martins

diversas situações que ocorrem em sala de aula. Eu acho que é importante a existência de disciplinas que discutam o papel do professor no processo de ensino-aprendizagem na Educação Inclusiva, que possa contribuir para que os alunos futuramente possam desenvolver práticas e Projetos Político-Pedagógicos que contemplem a diversidade. O professor tem que estar preparado para discutir e atuar de maneira ética nas situações que possam surgir.

Em relação às disciplinas com caráter inclusivo, antes da Deliberação CEE 111/2012, nós tínhamos Psicologia da Educação que não é voltada para a inclusão, mas de certa forma tratava um pouco da temática. Em 2015, foi criada uma disciplina de 30 horas chamada “Libras e Educação Inclusiva” de responsabilidade do Departamento de Educação, mas precisava de contratação, porque não temos docente preparados para o ensino de Libras. Foi solicitado contratação, mas não foi autorizado pela Reitoria, o que aconteceu com todos os outros cursos de Licenciatura. Como solução para a não contratação, a Prograd oferta a disciplina “Libras, Educação Especial e Educação Inclusiva”, de 60 horas de maneira semipresencial. Não sei se está funcionando bem, a primeira vez que foi ofertada foi o ano passado, não conversei com os alunos que fizeram, porque são os alunos que estavam para se formar. Fizeram e já se formaram, acabei não sabendo como que foi, mas gostaria de saber, infelizmente com a correria ainda não deu tempo de ir atrás disso.

E agora para a estrutura que se inicia em 2019, que contempla a Deliberação CEE 154/2017 e a Resolução CNE 02/2015, além da disciplina de Libras na modalidade semipresencial, agora com 60 horas e como obrigatória, nós colocamos uma disciplina de 30 horas no 4º ano chamada “Educação das relações étnico-raciais”. Ela é de responsabilidade de um docente que tem doutorado e pós-doutorado nessa área de Africanidades¹², é um docente que faz pesquisas na área. O objetivo dessa disciplina é fortalecer a construção ética do futuro educador por meio das vivências de reflexões e práticas vinculadas a abordagem de temas como preconceito, etnocentrismo, relações pessoais e sociais nos diferentes espaços educativos e também colaborar para o debate das ideias, conceitos e comportamentos vinculados ao racismo etc. Essas são as disciplinas obrigatórias para o curso que tratam diretamente da temática da Educação Inclusiva, além da Psicologia da Educação, que permanece na grade curricular.

¹² “A expressão africanidade refere-se ao significado da presença histórica de milhões de escravos no Brasil ao longo de séculos, e às formas e estratégias de que se utilizaram para garantir sua sobrevivência física, mesclando culturas e modos de ser numa combinação possível em um contexto de opressão. Refere-se enfim às influências deixadas pelos afrodescendentes, bem como às influências incorporadas por eles a partir do convívio com outros grupos étnicos” (GALVÃO, 2014, p.152).

Luciana de Fátima Martins

O curso conta também com algumas disciplinas optativas que tratam da temática da Educação Inclusiva. Uma chama-se “Altas Habilidade ou Superdotação”. Há ainda outras duas disciplinas que são obrigatórias para o curso de Pedagogia e são ofertadas como optativas para a Matemática, assim serão ofertadas anualmente, porque, às vezes, coloca-se uma disciplina como optativa, mas ela nunca é ofertada de fato, são elas: “Educação de direitos humanos” que também trata da temática inclusiva e é ministrada por um docente que é da área de direitos humanos e uma outra disciplina chamada “Educação Inclusiva, fundamentos, política e práticas”.

Eu não sei se no câmpus tem aluno com deficiência além de um que tem deficiência visual¹³, mas não é na Matemática. Eu sei de dois alunos da Matemática que entraram esse ano que têm um problema visual, mas não grave. As aulas eram no anfiteatro e eles não enxergavam bem a lousa devido a distância das carteiras. Tivemos que trocar de sala de aula, colocar em uma sala menor por conta deles. Também temos um aluno com problema de mobilidade, que eu saiba é isso que tenha chegado até mim.

Os professores não têm demonstrado resistência alguma em relação as mudanças. Até o momento não surgiu nada muito grave que exigiu uma grande mudança. Mas eu acredito que se aparecer não haverá resistência, nós estamos aqui para resolver os problemas que surgirem, acho que não faz sentido ter resistência.

Para realizarmos a reestruturação, a primeira etapa foi entender a Deliberação CEE 111/2012, porque eu não participei da reformulação que houve em 2015. Precisei entender direito o que foi feito naquele processo e entender o que precisava fazer na Resolução CNE 02/2015, mas que continuasse contemplando a Deliberação CEE 111/2012. Nosso curso tinha 2865 horas e teria que ir para 3200 horas. Essa foi a maior dificuldade: aumentar a carga horária sem fazer o curso ir para cinco anos e sem contratação, principalmente pensando no curso noturno, porque no diurno é fácil, você espalha aula durante o dia e no noturno não tem como. Como manter o noturno como um curso de quatro anos?

O processo foi entender a legislação, quais são as obrigаторiedades que o curso tem que cumprir e o que é optativo, o que nós podemos fazer, que não é obrigatório, mas que nós teríamos espaço para fazer.

¹³ A deficiência visual é definida como a perda total ou parcial, congênita ou adquirida, da visão. O nível de acuidade visual pode variar, o que determina dois grupos de deficiência: a Cegueira, onde há perda total da visão ou pouquíssima capacidade de enxergar, o que leva a pessoa a necessitar do Sistema Braille como meio de leitura e escrita e a Baixa visão ou visão subnormal que caracterizasse pelo comprometimento do funcionamento visual dos olhos, mesmo após tratamento ou correção. As pessoas com baixa visão podem ler textos impressos ampliados ou com uso de recursos óticos especiais. Disponível em: <https://www.fundacaodorina.org.br/a-fundacao/deficiencia-visual/o-que-e-deficiencia/>. Acesso em: 28 mai. 2018.

Luciana de Fátima Martins

Montamos um grupo de trabalho com os departamentos envolvidos nas discussões e foi um processo de muita leitura e envolveu muito estudo da legislação, de outros Projetos Político-Pedagógicos que existem, para saber como que os outros cursos fizeram, porque muitos já adequaram a Resolução CNE 02/2015 junto com a Deliberação CEE 111/2012, mas aqui não foi feito.

Nesse processo a Prograd não ofereceu subsídios, as dúvidas que iam surgindo eu mandava um e-mail para eles e eles me respondiam, sempre responderam todas as dúvidas isso é inquestionável, mas não partiu deles uma ajuda, nós que íamos perguntar e esclarecendo as dúvidas. Não precisei ir até o Conselho Estadual de Educação (CEE), quando saiu a Deliberação CEE 154/2017, nós já estávamos com o processo pronto para encaminhar, mas tivemos que rever algumas coisas, o que foram mais alguns meses de trabalho para poder entender a Deliberação CEE 154/2017. Foi muito polêmico para entender o que de fato eles estavam querendo, as orientações que surgiram depois não foram exatamente o que estava escrito na Deliberação CEE 154/2017, muitos itens têm duplo entendimento, não fica claro na leitura. Fizemos uma ou duas videoconferências com a Prograd, com a presença de outros coordenadores de curso, quando foi discutido sobre o estágio curricular, que era o que tinha gerado muitas dúvidas. Seriam 400 horas dentro na grade ou 400 horas fora da grade, até concluirmos nosso processo, colocamos e tiramos algumas vezes. Foi um vai e vem até entender como teria que ficar, porque não está claro qual é a interpretação que deve ser dada à Deliberação CEE 154/2017.

A partir do momento que surgiu a Deliberação CEE 154/2017, foram alguns meses de trabalho até concluirmos uma proposta para encaminhar ao Conselho Estadual de Educação, como foi a orientação da Prograd. Nós encaminhamos dentro do prazo, encaminhei as planilhas que eles [CEE] mandaram para preenchermos, numa sexta-feira e na segunda-feira a Rose Neubauer¹⁴ já respondeu. Ela nos parabenizou pela proposta, perguntou se poderia divulgar a nossa proposta para outros cursos de Matemática, porque achou que estava contemplando bem tanto a Resolução CNE 02/2015 como a Deliberação CEE 154/2017. Eu respondi que sim, que não teria problema algum. E em abril foi publicado no diário oficial, aprovando a nossa estrutura. No final de maio, ou início de junho, encaminhamos tudo para a Prograd, porque a instrução era esperar a aprovação do CEE para depois encaminhar para

¹⁴ Teresa Roserley Neubauer da Silva, conselheira do Conselho Estadual de Educação de São Paulo, consultor ad-hoc do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, membro da Academia Paulista de Educação, diretora-presidente do Instituto de Protagonismo Jovem e Educação, membro de gt - Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe e consultoria ad-hoc da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo. Disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4797990U4> Acesso em: 19. Abr. 2018.

Luciana de Fátima Martins

tramitar internamente. Mandamos para a Comissão Permanente de Ensino (CPE), já foi para a Congregação e agora para a Prograd. Tem que tramitar dentro da Unesp, ou seja, esse processo de reestruturação ainda não está aprovado pelas instâncias da Unesp, está aprovado pelo CEE, ainda tem toda uma tramitação a ser feita.

Como a entrada na licenciatura do diurno e no bacharelado são juntas, nós aproveitamos e reestruturamos o bacharelado também. A reestruturação da licenciatura já estava pronta em abril (2018), mas ainda estávamos mexendo no bacharelado, por isso que atrasamos um pouco.

Para atender a legislação não precisamos fazer mais nenhuma reestruturação. Se a Unesp aprovar essa que estamos encaminhando a legislação está atendida, segundo o que foi publicado no diário oficial.

CAPÍTULO IV

Entendendo o cenário estudado



A Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp, nasceu em 1976 com o objetivo de integrar os 13 Institutos isolados mantidos pelo estado de São Paulo e espalhados pelo interior (CURI, 2000, p. 5). Ela foi criada como autarquia de regime especial, com autonomia didático-científica, administrativa, disciplinar e de gestão financeira e patrimonial, regendo pelo seu próprio Estatuto e pelo Regime Geral¹.

Com a criação, a Unesp passou a ser a terceira universidade mantida pelo estado de São Paulo. Essa Universidade possui hoje seis câmpus que oferecem cursos de Matemática, divididos entre Licenciatura e Bacharelado. Muitos desses cursos já existiam quando de sua criação e também foram incorporados à Unesp.

O curso de Matemática da cidade de Rio Claro foi criado em 1959, o de Presidente Prudente foi criado em 1963; São José do Rio Preto em 1968; Bauru 1969 e Ilha Solteira e Guaratinguetá em 2002. No quadro 2 podemos ver os cursos que oferecem licenciatura e bacharelado em sua unidade:

Quadro 2. Período e modalidade dos cursos de Matemática da Unesp

Unidade/Cidade	Período	Modalidade
Bauru	Noturno	Licenciatura
Guaratinguetá	Noturno	Licenciatura
Ilha Solteira	Noturno	Licenciatura
Presidente Prudente	Matutino/Noturno	Licenciatura
Rio Claro	Integral	Licenciatura/Bacharelado
São José do Rio Preto	Diurno Noturno	Licenciatura/Bacharelado Licenciatura

Fonte: Elaborado pelas autoras

Para melhor compreensão, apresentamos um mapa que indica os câmpus que oferecem Licenciatura em Matemática (destacados em amarelo) e suas localizações no estado de São Paulo:

¹ Cf. artigo 1º dos Estatutos da UNESP. Título I – Da universidade e seus fins. p. 51.

Figura 1. Câmpus da Unesp que oferecem curso de Licenciatura em Matemática



Fonte: www.unesp.br Acesso: 19 set. 2017. Adaptado pelas autoras

De acordo com Spazziani (2016), a Unesp é a universidade que mais contribui para a formação de professores e que responde pelo maior número de vagas e formandos em Licenciatura. Dessa forma, gostaríamos de entender os impactos que as legislações voltadas para a formação do professor causam nos cursos de licenciaturas da Unesp e, em específico, nas licenciaturas em Matemática.

Diante das mudanças que vinham acontecendo no cenário da formação de professor, o qual vimos no capítulo anterior, em 2009, a Pró – Reitoria de Graduação da Unesp – Prograd constituiu a Comissão dos Cursos de Licenciatura da Unesp “para tratar de estudos e proposições que contribuíssem para a melhoria do currículo e da formação dos futuros professores da educação básica”².

Assim, a partir de então, os cursos de Licenciatura em Matemática da Unesp em conjunto com a Prograd iniciaram um trabalho de articulação dos cursos de graduação em Matemática, tendo como motivação a necessidade de uma maior articulação entre esses cursos, através de um processo de estudos, reflexões e elaboração de propostas de alterações e ajustes, envolvendo os coordenadores de cada curso.

De acordo com Chueiri (2012), o objetivo da articulação era promover um núcleo comum entre os cursos de Licenciatura em Matemática, sem que estes perdessem as suas especificidades. A discussão central foram sobre, tanto da articulação quanto do Fórum das

² Disponível em: <https://www2.unesp.br/portal#!/prograd/comissao-permanente-dos-cursos-de-licenciatura/apresentacao> Acesso em: 23 mai. 2018.

Licenciaturas que ocorreu em setembro de 2011, as Práticas Como Componente Curricular e o Estágio Supervisionando, sendo elaborado pela Comissão dos Cursos de Licenciatura e os Conselhos dos Cursos um diagnóstico que gerou a criação de dois documentos³ orientadores sobre estes temas. Nota-se que as discussões não se referiam à Educação Inclusiva.

As discussões da articulação da Unesp foram um processo com várias reuniões e que se estendeu de outubro de 2009 até abril de 2012. Nesse ínterim, em fevereiro de 2012, o Conselho Estadual de Educação lançou a proposta da Deliberação CEE N° 111/2012, causando uma certa inquietação na comunidade acadêmica.

O curso de Pedagogia da Unesp de Marília elaborou uma carta aberta⁴ à comunidade universitária, na qual explicitava a sua preocupação referente ao que estava sendo proposto por tal deliberação. Nesta carta, temos a seguinte afirmação: “não só fere princípios constitucionais e contrariam disposições do Conselho Nacional de Educação, como também contrariam princípios educacionais que serviram de referências na elaboração do Projeto Político Pedagógico do curso”⁵.

Nesta carta ainda, os professores chamam atenção em relação à autonomia universitária que é garantida pela Deliberação CEE N° 78/2008, mas que não é seguida na nova deliberação. No relatório da Deliberação CEE N° 126/2014, as relatoras da legislação, Rose Neubauer⁶ e Neide Cruz⁷, afirmam que a indicação CEE N° 78/2008, que respaldou a Deliberação CEE N° 111/2012, foi procedida por estudos de Comissão mista e apresentou propostas para a melhoria do desempenho do ensino e dos fatores que neles interferem. Sobre a autonomia apontam:

Pareceres jurídicos do Colegiado foram exarados, pois, independentemente da autonomia, as Universidades estão sujeitas às regras básicas da LDBEN e às Diretrizes Curriculares Nacionais, assim como às normas complementares

³ CAMPOS, Luciana M. Lunardi e SPAZZIANI, Maria de Lourdes. O Estágio Curricular nos Cursos de Licenciatura: Subsídios para a Elaboração de Uma Proposta de Diretrizes Gerais para os Estágios Curriculares Obrigatórios dos Cursos de Licenciatura da UNESP.

SOUZA NETO, S.; SILVA, V. P. Prática como Componente Curricular: questões e reflexões. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 14, n. 43, p. 889-909, set./dez. 2014. Disponível em: http://eadcampus.spo.ifsp.edu.br/pluginfile.php/6154/mod_resource/.../dialogo-14726.pdf Acesso em 19 abr. 2018.

⁴ Disponível em: Anexo I

⁵ Carta Aberta à Comunidade Universitária do Estado de São Paulo, Professores do Curso de Pedagogia da FFC/Unesp-Marília, 2012, p. 1.

⁶ Teresa Roserley Neubauer da Silva, conselheira do Conselho Estadual de Educação de São Paulo, consultor ad-hoc do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, membro da Academia Paulista de Educação, diretora-presidente do Instituto de Protagonismo Jovem e Educação, membro de gt - Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe e consultoria ad-hoc da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo. Disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4797990U4> Acesso em: 19. Abr. 2018.

⁷ Neide Cruz, conselheira suplente do CEE – SP na gestão de 2013 a 2014. Disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4797990U4> Acesso em: 19. Abr. 2018.

estabelecidas pelo órgão normativo e deliberativo dos Sistemas de Ensino, o Conselho Estadual de Educação (SÃO PAULO, 2014, p. 11).

Outro ponto destacado na carta é de que nas Deliberações CEE N° 111/2012 e 112/2012 há um deslocamento da formação de docentes para atendimento das pessoas público alvo da Educação Especial – PAEE para os cursos de especialização, não favorecendo ao licenciando uma formação adequada para esse atendimento nas classes regulares, como está previsto no texto constitucional.

Em junho de 2012, foi criado o Fórum das Universidades Públicas do Estado de São Paulo e este encaminhou um documento⁸ aos membros do Conselho Estadual de Educação com vários questionamentos e solicitando a revogação da Deliberação 111/2012. Foi marcada, então, uma reunião entre as relatoras, o Conselheiro Angelo Luiz Cortelazzo⁹ e oito representantes de comissões dos cursos de Licenciatura e de Pedagogia da USP, Unesp e Unicamp, quando discutiram os questionamentos postos pelo Fórum no documento. Ficou decidido que os representantes encaminhassem um novo documento ao CEE em que fossem abordados os itens discutidos e propostos durante a reunião para eventual aprimoramento da deliberação.

Em 21 fevereiro de 2013, os pró-reitores da USP e da Unesp encaminharam um ofício ao Presidente do Conselho pedindo a prorrogação desse prazo para 15 de março de 2013, conforme retrata o relatório da Deliberação CEE N° 111/2012 (SÃO PAULO, 2014, p.12). Em 02 de abril, os três reitores das universidades solicitaram ao Conselho uma prorrogação de mais de seis meses para ouvir o Fórum das Universidades Públicas.

Em 28 de junho de 2013, o Conselho de Reitores das Universidades Paulistas CRUESP¹⁰, em nome dos Reitores das Universidades, por meio de um ofício¹¹, solicitou novamente a revogação da Deliberação CEE N° 111/2012 e alegava a inconstitucionalidade e ilegalidade dela.

Nesse ofício, CRUESP n° 20/2013, que está disponível no anexo III e é escrito diretamente à conselheira Guiomar Namó de Mello¹², uma das relatoras da deliberação, os

⁸ Disponível no Anexo II.

⁹ Angelo Luiz Cortelazzo, foi Presidente da Câmara de Educação Superior do CEE-SP nos biênios, agosto de 2004 a julho de 2006 e agosto de 2011 a julho de 2013. Disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4787027H7> Acesso em: 20 maio. 2018.

¹⁰ O CRUESP é o Conselho de reitores das Universidades Estaduais de São Paulo - constituído pelos reitores da USP, Unicamp e Unesp e pelos Secretários de Desenvolvimento Econômico, Ciência e Tecnologia e da Educação.

¹¹ Disponível em Anexo III.

¹² Guiomar Namó de Mello, atualmente, é diretora e sócia da EBRAP (Escola Brasileira de Professores), empresa pela qual presta consultoria a iniciativas de desenvolvimento curricular e organização pedagógica de escolas públicas, e também a projetos de formação inicial e continuada de professores da educação básica. Foi

reitores ponderaram em relação a inconstitucionalidade e a ilegalidade da regulamentação própria para a formação de professores para as creches e para a Educação Especial. Segundo o ofício,

No que diz respeito à formação para a Educação Especial, a LDBEN de 1996 estabelece princípios da inclusão para todas as crianças, adolescentes, jovens e adultos, garantindo-lhes o direito de acesso ao sistema educativo formal, independente de necessidades e condições especiais. Essa incompatibilidade entre o disposto na legislação federal LDBEN e a regulamentação Estadual, aqui expressa pela Deliberação 111/2012, que é ato administrativo e, portanto, hierarquicamente inferior a dispositivo de lei, torna ilegal, em relação à Educação Especial, o Parágrafo único do artigo 3º da deliberação (SÃO PAULO, 2013a, p. 6, grifo do autor).

Dessa maneira, foi solicitada a revogação desse parágrafo da deliberação. Em resposta a esse ofício, em 28 de agosto de 2013, o Presidente da Comissão de Legislação e Normas aprovou o Parecer do Conselheiro Francisco Antonio Poli¹³ no qual este concluiu que “a Comissão de Legislação e Normas não vislumbra qualquer ilegalidade e inconstitucionalidade na Deliberação 111/2012” (SÃO PAULO, 2014, p. 14).

Em novembro de 2013 é realizada uma reunião com a Conselheira do CEE, Conselheira Guiomar Namó de Melo, a pedido das três universidades públicas, com o Pró-Reitor de Graduação da Unesp, Prof. Laurence Duarte Colvara¹⁴; o Pró-Reitor Adjunto de Graduação da USP, Prof. Jean Etienne Jeszensky¹⁵; e com o Vice-Presidente da Comissão Permanente de Professores da Unicamp, Prof. Guilherme do Val Toledo Prado¹⁶. Desta

professora visitante na Unicamp, na UFSCar e na UFMG, e, por mais de 10 anos, fez carreira como pesquisadora educacional na Fundação Carlos Chagas. Em 1982 foi nomeada Secretária Municipal de Educação de São Paulo, cargo que ocupou até o final do mandato do Prefeito Mário Covas, em 1985. No ano seguinte, elegeu-se deputada estadual em São Paulo, tendo presidido a comissão de educação durante a elaboração da Constituição Estadual de São Paulo. Em 1997, assumiu a direção executiva da Fundação Victor Civita. Nesta posição exerce a Direção Editorial da revista Nova Escola e de outras publicações especializadas. Nesse mesmo ano foi nomeada pelo então presidente Fernando Henrique para o cargo de Conselheira do CNE. Foi presidenta do CEE-SP de 2013 a 2014, a atualmente é conselheira da Câmara de Ensino Superior – CES do CEE-SP. Disponível em: <https://deolhonosconselhos.files.wordpress.com/2010/11/perfil-dos-integrantes-do-cee-sp-e28093-gestc3a3o-2013-2014.pdf> Acesso em: 19 abr. 2018.

¹³ Francisco Antonio Poli, volta ao CEE-SP em agosto de 2013 - após ter participado deste colegiado entre os anos de 1996 e 1998 -, passando a compor a Câmara de Educação Básica e assumindo a presidência da Comissão de Legislação e Normas. Foi vice-presidente do CEE-SP de 2016 a 2017. Disponível em: <https://deolhonosconselhos.files.wordpress.com/2010/11/perfil-dos-integrantes-do-cee-sp-e28093-gestc3a3o-2013-2014.pdf> Acesso em: 20 mai. 2018.

¹⁴ Laurence Duarte Colvara foi assessor da Pró – Reitoria de Graduação de janeiro de 2012 a janeiro de 2013 e Pró-Reitor de Graduação da Unesp no período de janeiro de 2013 até 2016. Disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4787003J5> Acesso em: 20 mai. 2018.

¹⁵ Paul Jean Etienne Jeszensky, foi presidente da Comissão de Graduação da EPUSP no período de 2008/14. Pró-Reitor Adjunto de Graduação da USP de 03/2011 a 01/2014. Disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4708094E9> Acesso em: 20 mai. 2018.

¹⁶ Guilherme do Val Toledo Prado, foi Presidente da Subcomissão Permanente de Formação de Professores da Unicamp de maio de 2008 a maio de 2010. Vice-presidente da Subcomissão Permanente de Formação de Professores da Unicamp de maio de 2012 a outubro de 2014. Disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4785484J0> Acesso em: 20 mai. 2018.

reunião resultou o compromisso de aprovar, excepcionalmente, os pedidos de renovação de reconhecimento de cursos que estivessem organizados de acordo com a legislação federal e encaminhados ao CEE.

Em abril de 2014, o Presidente da Comissão de Graduação do CRUESP, Prof. Laurence encaminhou o ofício com as sugestões das modificações da Deliberação CEE Nº 111/2012 para a apreciação do CEE. Então, o CEE decide manter a Deliberação propondo algumas alterações diante das sugestões da Comissão, mas ao mesmo tempo mantém as diretrizes gerais da Deliberação.

Após todo esse processo da Deliberação CEE Nº 111/2012, que gerou muita discussão e controvérsias que se estenderam até 2014, em junho desse mesmo ano, o CEE apresenta a Deliberação CEE Nº 126/2014 trazendo alterações na Deliberação CEE Nº 111/2012.

No início de outubro, decorrente das Deliberações CEE Nº 111/2012 e 126/2014, a comunidade acadêmica unespiana foi surpreendida pela divulgação do Ofício Circular nº 10/2014 – Runesp¹⁷, assinado pela então reitora em exercício, Marilza Vieira Cunha Rudge¹⁸, e pelo Pró-Reitor de Graduação, Laurence Duarte Colvara. Segundo o Jornal da Associação dos Docentes da Unesp¹⁹, no documento, as alterações deveriam ocorrer sem acréscimo de carga horária do curso, sendo absorvidas pelo quadro atual de professores. Se isso não fosse possível, a alternativa apontada pela Reitoria seria a oferta de disciplinas em formato semipresencial. Tal situação gerou grande desconforto na comunidade acadêmica pois a necessidade de contratação de docentes existia desde antes das deliberações do CEE.

Em junho de 2015, o Conselho Nacional de Educação publicou a Resolução CNE/CP 02/2015 sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, com avanços e mudanças significativas nos Cursos de Licenciatura, ampliando a carga horária para 3.200 horas e 4 anos de duração e especificando a necessidade de conteúdos curriculares que garantissem, além dos conteúdos específicos, conhecimentos sobre avaliação, currículo, língua portuguesa, fundamentos da educação, processos didáticos pedagógicos, entre outros, para permitir um ensino de qualidade para todos os alunos.

¹⁷ Disponível no Anexo IV.

¹⁸ Marilza Vieira Cunha Rudge, foi Pró-reitora de Pós-Graduação da UNESP (2005-2012). Vice-reitora da Unesp 2013-2016 e Reitora em Exercício (2014). Presidiu o Conselho de Reitores das Universidades Estaduais Paulistas- CRUESP (2014). Disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4787962U6> Acesso em: 20 mai. 2018.

¹⁹ Jornal da Associação dos Docentes da Unesp - Seção Sindical do Andes - Nº 63 - Novembro/2014, p. 14. Disponível em: <http://www.adunesp.org.br/atx/arquivos/arqAdunesp-06-08-2015--55c37f217c833.pdf> Acesso em: 16 mai. 2018.

Em junho de 2017, em meio as turbulências ainda sofridas devido as recentes Deliberações CEE Nº 111/2012 e 126/2014, o CEE publica a Deliberação CEE Nº 154/2017 que altera dispositivos das deliberações anteriores e que, assim como as outras deliberações, culminou em discussões e relutâncias no meio acadêmico.

Segundo uma nota de esclarecimento à comunidade FEUSP²⁰ sobre a Deliberação CEE Nº 154/2017, elaborada pelo Presidente da Comissão de Graduação da USP, Marcos Garcia Neira²¹, e alguns coordenadores, havia muitas questões merecedoras de maiores discussões, dentre elas a fidelidade expressa a um documento ainda em discussão pelo Conselho Nacional de Educação, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Assim, questionam a pertinência e a legalidade da vinculação dos cursos de formação de docentes a esta prescrição curricular para a Educação Básica. Questionam também a naturalização operada pelo CEE em relação às fragilidades da formação oferecida na Educação Básica, com a indicação de que os cursos de licenciatura devam destinar carga horária para revisão dos conteúdos do Ensino Fundamental e Médio. Eles também trazem para discussão a questão da autonomia das universidades, assunto que já vinha sendo debatido desde a Deliberação CEE Nº 111/2012.

Diante desse panorama de discussões em relação à formação de professores nos cursos de licenciatura das universidades paulistas, a questão da Educação Inclusiva não aparece como foco nas discussões acadêmicas. Podemos notar que, na maioria das legislações aqui apresentadas, encontramos alguns artigos ou incisos que tratam da Educação Inclusiva, seja ela voltada para a inclusão de todos ou apenas para os alunos PAEE, mas não como foco da discussão.

Após todas essas discussões e adequações, que ainda estão acontecendo nos cursos das universidades paulistas, a mudança nos Projetos Pedagógicos dos Cursos se tornou obrigatória e inevitável, já que não tendo essas devidas alterações e o aval do CEE os cursos não conseguiriam a sua aprovação para funcionamento ou sua renovação.

4.1 Projeto Pedagógico do Curso (PPC)

²⁰ Disponível em Anexo V.

²¹ Marcos Garcia Neira foi Vice-Presidente da Comissão de Graduação da FEUSP de outubro de 2012 a maio de 2015 e Presidente da Comissão de Graduação da FEUSP de maio de 2015 a abril de 2018. Disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4737716H1>
<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4737716H1> Acesso em: 20 mai. 2018.

O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) é um instrumento muito importante dentro da estrutura de um curso, ele é visto como “um documento programático que reúne as principais ideias, fundamentos, orientações curriculares e organizacionais de uma instituição educativa ou de um curso” (VEIGA, 2003, p.271).

Segundo Veiga (1998, p. 1), “o projeto não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas”. O PPC é algo que deve ser vivenciado pelos sujeitos que constituem um curso – alunos, professores, coordenação, conselho de curso, entre outros – e confeccionado de forma coletiva, pois deve conter as propostas e os objetivos gerais e os individuais de cada curso, sendo ele base para um trabalho pedagógico, mas flexível, para que sejam feitas mudanças em suas estruturas quando necessárias.

O PPC deve garantir a singularidade do lugar que se cria, feito em sua maioria pelas pessoas que vivenciam o cotidiano, ele não pode ser feito por outras pessoas e nem comparado a outros projetos, pois cada um constitui o seu de acordo com o seu entorno. Para tanto, há a necessidade de autonomia para a sua construção.

A Constituição de 1988 em seu Art. 207 afirma que “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 1988).

Segundo Durham (2003) a autonomia universitária não significa “soberania” e, portanto, não exclui formas de controle por parte do poder público. Assim,

Por autonomia se entende, de modo geral, a capacidade de reger-se por leis próprias. Neste sentido mais geral, que os dicionários registram, o termo confunde-se com “soberania” e se aplica integralmente e mais apropriadamente às nações. Quando se trata de uma instituição específica do Estado ou da sociedade civil, entretanto, a autonomia não confere uma liberdade absoluta. Instituições existem, são criadas e reconhecidas socialmente para preencherem funções sociais específicas e são estas que as legitimam. A autonomia de que gozam é restrita ao exercício de suas atribuições e não tem como referência o seu próprio benefício, mas uma finalidade outra, que diz respeito à sociedade. Desta forma, a autonomia da instituição é sempre relativa e deve ser definida como o reconhecimento de sua capacidade de reger-se por suas próprias normas no cumprimento das finalidades sociais às quais se destina. São assim as funções da Universidade que balizam e definem a natureza de sua autonomia. É por isso que o próprio texto constitucional, afirmando que “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial”, diz, simultaneamente, que “obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (p. 276-7).

Entendendo autonomia dessa maneira, as instâncias públicas têm o direito e o dever de verificar o cumprimento e a efetivação dos serviços que a universidade deve prestar a

sociedade, mas é garantido à universidade a autonomia em suas decisões em questões didáticos-científicas, administrativas, de gestão financeira e patrimonial.

Estando o PPC diretamente ligado com a autonomia da universidade, a sua elaboração é de suma importância e quando os órgãos superiores exigem padrões para que estes sejam elaborados, tira-se a singularidade de cada unidade, transformando um processo muito importante de discussão e reflexão sobre melhorias e objetivos dos cursos em apenas cumprimento de exigências legislativas e processos burocráticos.

Diante disso, nota-se a importância do PPC, pois para a sua elaboração deve haver discussões e reflexões diante do que deve ser inserido ou retirado da sua estrutura, pois nele contemplam-se os objetivos de um curso e é no cerne desses objetivos e na grade curricular que a Educação Inclusiva será construída.

Portanto, entendemos que no PPC se constitui a identidade de um curso e quais são suas intenções e objetivos na formação do sujeito para atuar na sociedade. E para contribuir com a inclusão é necessário que além de adaptações em banheiros, rampas de acesso etc., que embora sejam muito importante, é necessário que a intenção seja formar professores reflexivos e que atuem com o objetivo de dar a todos os alunos a oportunidade do acesso ao conhecimento e ao desenvolvimento social, respeitando e valorizando as suas diferenças.

Para entendermos como está a formação do professor de Matemática nos cursos de Licenciatura em Matemática da Unesp realizamos uma leitura rigorosa dos PPC, analisando as ementas de todas as disciplinas. Trazemos aqui quadros com as disciplinas que contemplam de forma clara e explícita a discussão da temática Educação Inclusiva. Deixamos claro que essa análise não garante que as outras disciplinas não tenham uma abordagem inclusiva, mas como olhamos o plano de ensino de cada uma e a maioria delas contém o objetivo, a ementa e a metodologia, entendemos que deveria estar descrito a utilização dessa abordagem em algum desses itens. Dessa maneira, trazemos um breve resumo das legislações que os PPC contemplam e as disciplinas que eles apresentam e que entendemos que abordam a temática em foco.

4.1.1 – Câmpus de Bauru

O PPC que tivemos acesso, e que se encontra disponível no site do Departamento de Matemática, é datado de junho de 2017 e atende às Deliberações CEE Nº 111/2012 e 126/2014; Resolução CNE/CES nº 2/2015 e Deliberação CEE 154/2017. O curso é voltado para a formação do Professor de Matemática que leciona nos anos finais do Ensino Fundamental, 6º ao 9º ano, e no Ensino Médio. Tem para o perfil do profissional a ser

formado que ele deve ser conhecedor de sua área de atuação específica e das ciências da Educação, nos seus aspectos filosóficos, históricos, políticos, sociais, psicológicos e pedagógicos. Deve possuir o domínio de práticas de leitura e de escrita em nossa língua materna, além de apropriar-se de práticas pedagógicas com relação à integração dos recursos tecnológicos advindos das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), como recurso para seu desenvolvimento pessoal e profissional, bem como elaborar práticas inclusivas em seu trabalho. Deve ser, ainda, intelectualmente crítico, investigativo e questionador, superando o senso comum, principalmente no que se refere à relação teoria e prática da ação educativa. Também, deve ser competente para atuar nos diferentes níveis e modalidades de ensino, levando em consideração as questões socioambientais, éticas, étnicas e as relativas à diversidade de gênero, étnico-racial, etária, sexual, religiosa e sociocultural.

Apresentamos no quadro 3 as disciplinas que pudemos identificar que, de alguma forma, tratam sobre Educação Inclusiva.

Quadro 3. Disciplinas que tratam sobre Educação Inclusiva

Disciplinas	Objetivo	Ementas	CH
<p>Educação Matemática Inclusiva e Libras (1º semestre)</p>	<p>Elaborar uma compreensão das políticas públicas que tratam da inclusão escolar de pessoas com deficiência; Compreender as características da Educação Especial numa perspectiva inclusiva e as adaptações curriculares que favorecem a inclusão escolar nas aulas de Matemática; Compreender a Língua Brasileira de Sinais – Libras e suas características básicas; Identificar a diversidade linguística e cultural dos estudantes e estudar a proposta bilíngue; Utilizar a Libras de forma instrumental.</p>	<p>Histórico do processo de inclusão de pessoas com deficiência na sociedade e na escola; Características da Educação Especial numa perspectiva inclusiva; Compreensão das mudanças necessárias no ambiente educacional para favorecer a Inclusão Escolar; Atendimento Educacional Especializado nas aulas de Matemática; Acessibilidade e tecnologia assistiva para as aulas de Matemática; Características da aprendizagem das pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação; Análise e conhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras); Proposta bilíngue; Divulgação e valorização da cultura surda e da Libras - Prática de Libras e desenvolvimento da expressão gestual-visual.</p>	60h
<p>Prática de Ensino Matemática I (2º semestre)</p>	<p>Conhecer e analisar o projeto pedagógico do Curso de Matemática - Licenciatura e das escolas públicas, tendo como referência os fundamentos teóricos da Educação e da Educação Matemática; Relacionar as pretensões do projeto do Curso com aquelas pretendidas pelas legislações em vigor referentes à formação de professores; - Analisar e discutir as relações sociais, políticas e culturais presentes no processo de profissionalização Docente; Analisar o Currículo de Matemática para a Educação Básica; Analisar o Currículo de Matemática na perspectiva da Educação Inclusiva, principalmente na vertente da Educação de Jovens e Adultos, da Educação Indígena e das necessidades educacionais especiais; Escrever um memorial de história de vida constando sua trajetória e experiências em relação à matemática e sua opção pelo Curso de Matemática - Licenciatura. Técnicas de elaboração de texto contemplando o gênero textual memorial.</p>	<p>Gestão democrática e justiça social na escola; Projeto Político Pedagógico; Projeto Pedagógico do Curso de Matemática – Licenciatura; Projeto Político Pedagógico das escolas públicas; Formação de professores; Formação do professor de matemática; Currículo; Currículo de matemática para a Educação Básica; Currículo de Matemática na vertente da Educação Inclusiva; Técnicas de elaboração do gênero textual memorial</p>	60h

<p>Prática de Ensino de Matemática II (1º semestre)</p>	<p>Compreender a educação matemática como campo científico e profissional; Analisar contributos da psicologia, sociologia, filosofia, história e tecnologia da informação e da comunicação para compreender o ensino e a aprendizagem da matemática; Desenvolver pensamento crítico para prática de ensino a partir do estudo de vertentes teóricas e metodológicas para educação matemática; Articular pressupostos teóricos e metodológicos com a prática de ensino da matemática escolar. Analisar pesquisas em educação matemática com ênfase no caráter interdisciplinar e transversal envolvendo temas como educação ambiental, saúde, trabalho e consumo, entre outras; Analisar pesquisas envolvendo a educação matemática e a educação inclusiva, na vertente da educação de jovens e adultos, educação indígena e das necessidades educacionais especiais.</p>	<p>Contribuições das pesquisas em Educação Matemática para o ensino da matemática escolar, nas vertentes: (i) da Psicologia; (ii) da Filosofia; (iii) da Sociologia; (iv) da Tecnologia da Informação e da Comunicação; (v) interdisciplinar e transversal envolvendo outros temas como a Educação Ambiental, saúde, trabalho, consumo, gênero e diversidade; Elaboração de atividades voltadas à prática nos ensinos Fundamental II e Médio abordando os conteúdos da disciplina e utilizando metodologias diferenciadas.</p>	<p>60h</p>
<p>Tendências em Educação Matemática (1º semestre)</p>	<p>Elaborar uma compreensão sobre a educação matemática enquanto área de pesquisa e de atuação; Identificar diferentes linhas de pesquisa e de atuação; Caracterizar metodologia de pesquisa qualitativa para a elaboração de projetos de pesquisa em educação matemática; Favorecer práticas de leitura e de escrita em língua portuguesa, envolvendo a produção, a análise e a utilização de diferentes gêneros de textos, relatórios, resenhas, projetos de pesquisa, memorial de formação e apresentação oral.</p>	<p>Práticas de leitura e de escrita de: artigos, resenhas, projetos de pesquisa e trabalhos científicos; Práticas de elaboração de apresentações orais; Educação Matemática enquanto área de atuação e de pesquisa; Modelagem Matemática, resolução de problemas e projetos; Etnomatemática; Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e Educação a Distância (EaD); Relações entre História e Educação Matemática; Educação Matemática em espaços não formais; Educação Matemática Indígena, do campo e quilombola.</p>	<p>60h</p>
<p>Abordagens para o ensino de Matemática (2º semestre)</p>	<p>Caracterizar as diferentes metodologias para práticas em educação matemática; utilizar as diferentes metodologias estudadas para elaborar atividades matemáticas para os níveis fundamental II e médio; analisar criticamente livros e materiais didáticos voltados para a educação básica em relação aos conteúdos matemáticos e as abordagens de ensino dos mesmos; elaborar um projeto utilizando as metodologias estudadas e, se possível, desenvolvê-lo em aulas de Matemática na escola básica.</p>	<p>Resolução de Problemas como metodologia para os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio; Modelagem Matemática como metodologia para os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio; Usos da História na Educação Matemática; Jogos no e para o ensino de Matemática; Elaboração de atividades voltadas à prática nos ensinos fundamental II e médio abordando conteúdos matemáticos e utilizando as metodologias estudadas; Elaboração de atividades voltadas para as diferentes modalidades de educação,</p>	<p>60h</p>

		tais como: EJA, do campo, indígena e quilombola	
Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação em Educação Matemática (2º semestre)	Essa disciplina tem por objetivo propiciar aos alunos o estudo e a reflexão acerca das questões inerentes à problemática da integração das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) nas aulas de Matemática dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Tem por objetivo também discutir e refletir acerca da modalidade de ensino a distância (EaD).	Caracterização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação em Educação Matemática (TDIC) na educação; Integração das TDIC na educação matemática; Possibilidades da modalidade Ensino à Distância (EaD); Análise de materiais didáticos referente ao uso de TDIC nos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio; Elaboração de atividades voltadas à prática nos ensinos fundamental II e médio, abordando os conteúdos da disciplina e utilizando-se das TDIC; Inclusão social/digital	60h

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir de dados do PPC

4.1.2 - Câmpus de Guaratinguetá

O PPC que tivemos acesso foi reformulado pelos coordenadores dos mandatos de 12/2010 a 11/2012 e 12/2012 a 11/2014. Ele atende a Resolução CNE/CP 2/2002; Resolução CNE/CES 3 de 18/02/2003¹; e a Deliberação CEE 111/2012 alterada pela Deliberação CEE 126/2014. O curso tem como principal objetivo formar professores para a Educação Básica. O aluno formado no Curso de Matemática deve ter competências e habilidades, qualidades estas que deverão se refletir não somente nos programas das disciplinas, mas nas demais atividades ao longo do curso. O estudante que atuará na área da educação básica deve ter uma formação que lhe propicie ser crítico em relação a sua cultura, a sua sociedade e o meio em que vive. O princípio da ação-reflexão-ação, que aponta a solução de problemas como uma estratégia didática, deve ser a forma a ser adotada na aprendizagem de conceitos.

Apresentamos no quadro 4 uma disciplina que pudemos identificar que, de alguma forma, trata sobre Educação Inclusiva.

¹ Resolução CNE/CES 3, de 18 de fevereiro de 2003: “Estabelecem as Diretrizes Curriculares para os cursos de Matemática”. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces032003.pdf> Acesso em: 20 mai. 2018.

Quadro 4¹.Disciplina que trata sobre Educação Inclusiva

Disciplina	Ementa	CH
Libras, Educação Inclusiva e Especial (4º semestre)	Fundamentos da Educação Especial e Inclusiva . Atendimento Educacional Especializado . Acessibilidade e Tecnologia Assistiva . Análise e conhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Características da aprendizagem da Pessoa Surda. Compreensão das mudanças necessárias no ambiente educacional para favorecer a Inclusão Escolar . Proposta bilíngue. Prática de Libras e desenvolvimento da expressão visual.	60h ²

Fonte: Elaborada pelas autoras a partir de dados do PPC

¹ O PPC não fornece os objetivos das disciplinas.

² E oferecida de forma semipresencial.

4.1.3 - Câmpus de Ilha Solteira

O PPC a que tivemos acesso é datado de maio de 2015 e atende à Resolução Unesp Nº 03, de 05 de janeiro de 2001¹; Resolução CNE/CES 3 de 18 de fevereiro de 2003; Resolução CNE/CP 1 de 18 de fevereiro de 2002; Resolução CNE/CP 2 de 19 de fevereiro de 2002; Resolução CNE nº 1 de 17 de junho de 2004²; Decreto Federal nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005³; Deliberação do Conselho Estadual de Educação CEE nº 111/2012 de 01/02/2012 alterada pela Deliberação CEE nº 126/2014 de 04/06/2014 e a Resolução CNE nº 2 de 15 de junho de 2012⁴. O curso tem sua estrutura curricular fundamentada em uma formação específica, didático-pedagógica, transversal e para a pesquisa. O curso de Licenciatura em Matemática tem por objetivo formar professores de Matemática com domínio no conhecimento matemático e seus significados em diferentes contextos, no conhecimento pedagógico e no conhecimento pedagógico dos conteúdos matemáticos, por meio de uma estrutura curricular que propicie o desenvolvimento de uma cultura abrangente sobre a realidade escolar, que inclua conhecimentos sobre as diferentes etnias e regionalidades, que valorize a escola como espaço democrático e de inclusão social e que estimule o desenvolvimento de uma postura de reflexão e pesquisa por parte do futuro professor.

Apresentamos no quadro 5 as disciplinas que pudemos identificar que, de alguma forma, tratam sobre Educação Inclusiva.

¹ Resolução UNESP Nº 03, de 05 de janeiro de 2001: “Dispõe sobre os princípios norteadores dos cursos de graduação no âmbito da Unesp”. Disponível em: <https://www2.unesp.br/Home/prograd/resolucao-unesp-n-03-2001.pdf> Acesso em: 20 mai. 2018.

² Resolução CNE nº 1 de 17 de junho de 2004: “institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf> Acesso em: 20 mai. 2018.

³ Decreto Federal nº 5626 de 22 de dezembro de 2005: “Que regulamenta a Lei Regulamenta a Lei no10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais-Libras, e o art. 18 da Lei no10.098, de 19 de dezembro de 2000”. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm Acesso em: 20 mai. 2018

⁴ Resolução CNE nº 2 de 15 de junho de 2012: “estabelece as Diretrizes Curriculares para a Educação Ambiental”. Disponível em: <http://conferenciainfanto.mec.gov.br/images/conteudo/iv-cnijma/diretrizes.pdf> Acesso em: 20 mai. 2018.

Quadro 5¹. Disciplinas que tratam sobre Educação Inclusiva

Disciplinas	Ementas	CH
Conteúdos e Didáticas de Libras e Educação Inclusiva (1º semestre)	Análise e conhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Características da Aprendizagem da Pessoa Surda. Compreensão das mudanças necessárias no ambiente educacional para favorecer a inclusão escolar . Proposta Bilíngue. Prática de Libras e desenvolvimento da expressão visual. Inclusão Escolar e Educação Especial . Política de Educação Inclusiva e Adaptações Curriculares . Tecnologia Assistiva . Tecnologias Educacionais Digitais para o trabalho com conteúdos específicos das Metodologias de Ensino.	60h ²
Educação, Sociedade e Cultura (2º semestre)	Introdução à História da Educação. Sociologia da Educação. Educação das relações étnico-raciais . História e Cultura Afro-brasileira . História e Cultura Africana . Ética e Cidadania Leitura e Produção de Textos: Estudos da Língua Portuguesa falada e escrita, da leitura, produção e utilização de diferentes gêneros de textos, registro e comunicação da experiência docente. Na carga horária destinada à Prática como Componente Curricular será desenvolvido um trabalho que promova uma discussão da importância dos valores éticos e do desenvolvimento de atitudes de cooperação e colaboração na relação professor–aluno e o desenvolvimento das capacidades de reflexão crítica constante sobre sua atuação e de tomada de decisões didáticas.	60h

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir de dados do PPC

¹ O PPC não fornece os objetivos das disciplinas.

² E oferecida de forma semipresencial.

4.1.4 – Câmpus de Presidente Prudente

De acordo com o PPC que tivemos acesso, ele foi elaborado em 2015 e atende as Deliberação CEE 111/2012; Deliberação CEE 126/2014; Resolução CNE/CP 1/2004; Resolução CNE/CP 2/2012; Decreto nº 5626, de 22 de dezembro de 2005 e Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. O objetivo do curso de Licenciatura em Matemática da FCT/Unesp/Campus de Presidente Prudente é a formação inicial do professor de Matemática, para que este possa atuar nos anos finais do Ensino Fundamental, de 6^a. a 9^a. séries, e no Ensino Médio de forma competente, criativa e crítica, buscando respostas aos desafios e problemas da educação no mundo de hoje. O licenciado em Matemática formado pela FCT deve apresentar um bom domínio de conteúdos matemáticos nas áreas dos conhecimentos específicos, além de ter uma visão abrangente do papel social do educador.

Apresentamos no quadro 6 as disciplinas que pudemos identificar que, de alguma forma, tratam sobre Educação Inclusiva.

Quadro 6. Disciplinas que tratam sobre Educação Inclusiva

Disciplinas	Objetivo	Ementas	CH
Conteúdo e didática de libras (1º semestre)	Compreender a Libras e suas características básicas; analisar a importância da inclusão da pessoa surda na rede regular de ensino; conhecer o Decreto Presidencial no. 5626/05, que regulamenta a Lei no.10.436/02, que dispõe sobre Libras como disciplina curricular obrigatória em todos os cursos de licenciatura; identificar a diversidade linguística e cultural dos estudantes e estudar a proposta bilíngue; analisar o contexto de inclusão de pessoas surdas visando construir uma proposta prática (Projeto); apropriar-se da prática de Libras Básica e Intermediária.	Análise e conhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Características da aprendizagem da Pessoa Surda. Compreensão das mudanças necessárias no ambiente educacional para favorecer a Inclusão Escolar. Proposta bilíngue. Prática de Libras e desenvolvimento da expressão visual	60h
Seminários Especiais (8º semestre)	Participar de forma crítica do debate contemporâneo que envolve questões sociais, culturais e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência; identificar especificidades educacionais em crianças, adolescentes, jovens e adultos, incluindo os alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas ; perceber a dimensão cultural, social, política e econômica da educação; desenvolver atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial , tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade; valorizar a identidade, história e cultura dos afro-brasileiros , reconhecer a igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas; reconhecer a Educação Ambiental como uma dimensão da Educação, uma atividade intencional da prática social, que deve imprimir ao desenvolvimento individual um caráter social em sua relação com a natureza e com os outros seres humanos, visando torná-la plena de prática social e de ética ambiental; reconhecer na Etnomatemática uma abordagem pedagógica possível para o ensino da matemática em consonância com as questões étnico-raciais e indígenas; refletir sobre a sua trajetória acadêmica, sua relação com a Matemática e sobre sua futura prática profissional, por meio da elaboração de um memorial analítico descritivo, no qual se destaque as experiências mais significativas em cada etapa de sua formação.	A disciplina tem por objetivo abordar as temáticas da Educação das Relações Étnico-raciais e da cultura Afro-brasileira, da Educação Indígena , da Educação Ambiental, da Educação Especial , que trata das pessoas com deficiência e do estudo da Etnomatemática.	60h

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir de dados do PPC

4.1.5 – Câmpus de Rio Claro

O PPC que tivemos acesso foi datado de agosto de 2015 e atende a Resolução CNE nº 1 de 17 de junho de 2004; Deliberação CEE nº 111/2012, alterada pela Deliberação CEE nº 126/2014; Resolução CNE/CP nº 1/2012; Resolução CNE nº 2 de 15 junho de 2012 e o Decreto nº 5626 de 22 de dezembro de 2005. O profissional que a Licenciatura visa formar deve ser livre, competente e comprometido. Espera-se que o profissional formado esteja apto a atuar no contexto escolar contemporâneo (e inclusivo), que tanto apresenta os efeitos das transformações sociais, relacionais, tecnológicas que afetam as relações e o processo de formação.

Apresentamos no quadro 7 as disciplinas que pudemos identificar que, de alguma forma, tratam sobre Educação Inclusiva.

Quadro 7¹. Disciplinas que tratam sobre Educação Inclusiva

Disciplinas	Ementas	CH
História e sociologia da educação: Questões da educação matemática (5º semestre)	Questões Básicas da História e da Sociologia da Educação e da Educação Matemática. Questões concernentes ao Ensino da Matemática. O conhecimento humano, em geral, e em particular da matemática. História das Relações Étnico-raciais. História Afro-brasileira e Africana e suas Relações com a Educação Matemática. Diferentes abordagens do ensino da Matemática e da Educação Matemática dos pontos de vista histórico e sociológico.	45h
Libras, Educação Especial e inclusiva (1º semestre)	Fundamentos da Educação Especial e Inclusiva. Atendimento Educacional Especializado. Acessibilidade e Tecnologia Assistiva. Análise e conhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) . Características da aprendizagem da pessoa surda. Compreensão das mudanças necessárias no ambiente educacional para favorecer a Inclusão Escolar . Proposta bilíngue. Prática de Libras e desenvolvimento da expressão visual.	60h ²
Tecnologia no ensino de matemática (8º semestre)	Noções gerais sobre computadores e mídias digitais. Softwares para o estudo de funções matemáticas. O uso de tecnologias para o ensino de Matemática na educação básica. Softwares com recurso de acessibilidade para estudantes com necessidades educacionais especiais. Tecnologia da informação e comunicação e processos de pensamento. Diferentes abordagens metodológicas para as tecnologias digitais. Tecnologia da informação e comunicação e formação docente. Possibilidades da Internet para a educação matemática	60h
Educação matemática e inclusão (optativa)	Educação escolar inclusiva – histórico e leis. Conceito de deficiência . Cegueira. Baixa Visão. Surdez. Transtorno do espectro autista. Altas Habilidades/Superdotação. Sala de Recurso. Libras . Intérprete na sala de aula. Código Braille. Tecnologia Assistiva . Desenho universal. Educação matemática inclusiva na escola básica.	60h

Fonte: Elaborada pelas autoras a partir de dados do PPC

¹ O PPC não fornece os objetivos das disciplinas.

² E oferecida de forma semipresencial.

4.1.6 – Câmpus de São José do Rio Preto

De acordo com o PPC disponível no site do câmpus para ingressantes a partir de 2015, está atendendo a Resolução CNE/CP n° 1, de 17/06/2004; Resolução CNE/CP n° 1, de 30/05/2012; Resolução CNE/CP n° 2, de 15/06/2012; Deliberação CEE-SP 111/2012; Deliberação CEE 126/2014 e o Decreto no. 5626, de 22 de dezembro de 2005. O curso de Licenciatura em Matemática tem por objetivo geral formar um profissional com visão abrangente do papel do educador, capacidade de trabalhar em equipes multidisciplinares utilizando dos conhecimentos matemáticos para a compreensão do mundo que o cerca. Também deverá apresentar capacidade de aprendizagem continuada, de aquisição e utilização de novas ideias e tecnologias, criação e adaptação de métodos pedagógicos ao seu ambiente de trabalho para poder despertar o hábito de estudo independente e criatividade dos alunos. O formando também deverá ter uma visão crítica da matemática que o capacite avaliar livros textos, a estruturação de cursos e tópicos de ensino, expressando-se sempre com clareza, precisão e objetividade. Desta forma atuará no ensino fundamental e médio de forma livre e competente¹.

Apresentamos no quadro 8 as disciplinas que pudemos identificar que, de alguma forma, tratam sobre Educação Inclusiva.

¹ O objetivo do curso não conseguimos localizar no PPC, este que trazemos localizamos no site do câmpus: <http://www.ibilce.unesp.br/#!/departamentos/matematica/graduacao/>

Quadro 8. Disciplinas que tratam sobre Educação Inclusiva

Disciplinas	Objetivo	Ementas	CH
LIBRAS e a Educação Inclusiva (1º semestre)	Propiciar que os alunos do curso de Licenciatura em Matemática desenvolvam, a partir de um referencial crítico, conhecimentos básicos acerca dos fundamentos, da política, da ética e das práticas de educação inclusiva numa perspectiva histórica; Discutir documentos legais-normativos da Educação Inclusiva, dentre eles a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e o Plano Nacional de Educação, propiciando o entendimento da implementação das políticas e ações governamentais na área em questão; Apresentar os fundamentos básicos da Língua Brasileira de Sinais , possibilitando a reflexão sobre a LIBRAS e a cultura surda; Discutir o processo de inclusão social da pessoa surda e a escolarização de alunos surdos. Desenvolver práticas educativas que contemplem as especificidades da surdez no cotidiano escolar.	Políticas Públicas de Inclusão Social e Escolar da Pessoa Surda. A Educação de Surdos no Brasil em perspectiva histórica, política e social. Identidade e Cultura Surda. Abordagem sócio-antropológica da surdez: bilinguismo e multiculturalismo. Educação Bilíngue para Surdos. A LIBRAS no contexto escolar. Repertório lexical em LIBRAS para o ensino de Matemática.	30h ¹
Conteúdo e Metodologia do Ensino de História e Culturas Africanas e Afrodescendentes (optativa)	Fortalecer a construção ética do futuro educador, por meio da vivência de reflexões e práticas vinculadas a abordagem de temas como preconceito, racismo, etnocentrismo, relações sociais e pessoais nos diferentes espaços educativos.	História e Cultura africana ; História e Cultura afro-brasileira ; O preconceito racial; Legislação e práticas educativas associadas à Educação das Relações Étnico-Raciais .	60h

¹ E oferecida de forma semipresencial.

<p>Educação Inclusiva: Fundamentos, Políticas e Práticas (optativa)</p>	<p>Propiciar que os alunos do curso de Licenciatura em Matemática desenvolvam, a partir de um referencial crítico, conhecimentos básicos acerca dos fundamentos, da política, da ética e das práticas de educação inclusiva numa perspectiva histórica. O curso tem também por finalidade discutir documentos legais normativos da Educação Inclusiva, dentre eles a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e o Plano Nacional de Educação propiciando o entendimento da implantação das políticas governamentais na área em questão.</p>	<p>Discutir numa perspectiva crítica e histórica os fundamentos, as políticas, a ética e as práticas da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.</p>	<p>60h</p>
--	--	--	------------

Fonte: Elaborada pelas autoras a partir de dados do PPC

4.2 – Uma visão geral

Por meio dos PPC dos cursos, foi possível notar que todos atendem a Lei nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005 que regulamenta a Lei nº 10.436 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei 10.098, de 19 de dezembro de 2000¹ por terem uma disciplina obrigatória que aborde Libras nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em superior. Mesmo com todas as unidades oferecendo a disciplina de Libras, a Pró – Reitoria de Graduação (Prograd) formaliza num ofício curricular² que não serão autorizadas contratações de professores para ministrar essa disciplina, e que esta será oferecida, para todos os cursos de Licenciatura, na modalidade semipresencial, coordenada pela Prograd e subsidiada por orçamento da Reitoria. Também notamos que a questão da formação Étnico-racial é bastante abordada nos conteúdos das disciplinas.

Nota-se que a inserção da discussão nos cursos já se inicia e pode ser acrescida no decorrer das outras disciplinas mesmo que não conste nas ementas, mas que o objetivo final da formação do professor seja voltado para essas reflexões em conjunto com o conhecimento adquirido, tanto nas disciplinas teóricas que abordem assuntos de inclusão, quanto na prática, em estágios e até mesmo nas disciplinas específicas onde pode ser discutido como abordar determinado assunto de modo que todos os alunos possam aprender.

A formação na perspectiva inclusiva deve ir além da inserção de conteúdos na grade curricular de um curso, ela deve pensar na quebra das barreiras atitudinais, e isso deve ser um dos objetivos do curso e, dessa forma, o Projeto Pedagógico do Curso deve ser flexível, para que possa atender tanto as especificidades de cada aluno como de cada câmpus, sempre pensando na melhor forma de fornecer a todos o direito de aprender.

É importante ressaltar que a Unesp, desde 2013 vem realizando políticas públicas de inclusão. Nesse ano, ela adotou o Sistema de Reserva de Vagas para Educação Básica Pública e, nessas condições, para autodeclarados para Pretos, Pardos e Indígenas. A Unesp foi a primeira universidade estadual paulista a assumir essa política, logo após a aprovação das reservas em âmbito nacional, Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012, pelo governo federal, com o mesmo fundamento: contribuir por intermédio das políticas públicas para a superação das desigualdades³. A instituição aprovou o sistema para estudantes de escolas públicas, com

¹ Lei Nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. “Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências”. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lei10098.pdf> Acesso em: 10 mai. 2018.

² Disponível no anexo IV.

³ Disponível em: <https://educadiversidade.unesp.br/>

quatro quesitos: 50% para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas; 35% dessas vagas são preenchidas por autodeclarados pretos, pardos e indígenas; atingir em cinco anos a meta de 50% de estudantes de escolas públicas; metodologia que assegure “até o limite de vagas fixadas para cada curso e turno”.

Em 2016, surgiram denúncias sobre possíveis fraudes nas autodeclarações. A universidade formou uma comissão provisória para a apuração das denúncias, com docentes especialistas nos estudos das relações étnico-raciais, servidores técnico-administrativos e estudantes. No segundo semestre de 2017, a comissão tornou-se permanente e elaborou instruções normativas para disciplinar a verificação das autodeclarações nas unidades, sob responsabilidade das direções locais, com a representação de servidoras e servidores docentes, técnico-administrativos e estudantes.

Assim, além do pioneirismo na adoção das cotas, a Universidade Estadual Paulista cristalizou um conjunto de políticas internas, em sintonia com as políticas públicas estaduais e federais, para contribuir com as políticas públicas de enfrentamento e superação das violências raciais, caracterizadas como preconceito, discriminação e racismo.

Ainda existem vários movimentos que são realizados em cada unidade, como Bauru e Ilha Solteira, câmpus no qual tive um contato mais frequente. Por meio de Centros Acadêmicos e grupos estudantis (coletivos) são realizadas palestras e rodas de conversas em apoio a questões étnico-raciais e questões de gênero. Em vários câmpus, através dessas rodas de conversas os alunos tem a oportunidade de se conhecer e descobrir sua identidade. Sendo assim, na universidade, além de um lugar que se busca uma formação profissional, os alunos também encontram sua identidade e seu lugar perante a sociedade.

CAPÍTULO V

Tecendo compreensões, preenchendo e criando lacunas



Decorrente de nossa pesquisa, utilizando as legislações, a literatura e as narrativas de nossos depoentes começaremos a tecer mais um pedaço da nossa renda. Para iniciar uma renda temos o primeiro ponto a ser rendado, ele dá início a um novo trabalho que será trançado fio a fio, formando desenhos que unidos se transformam em uma renda. Assim é um trabalho de pesquisa, se inicia com uma inquietação que é o primeiro ponto da renda e depois vamos constituindo desenhos preenchendo algumas lacunas ao mesmo tempo em que vamos abrindo novas e esse entrelaçar vai dando origem a um novo trabalho.

Em nossa análise trazemos temas que apareceram nos relatos dos nossos depoentes. Pretendemos constituir compreensões que, para nós, é a construção de nossa renda, sabendo que ao mesmo tempo em que preenchemos essas lacunas, novas vão surgir, pois é a junção dos dois que darão forma ao nosso trabalho.

Durante as narrativas, alguns temas se destacaram nas falas de nossos depoentes. A *Interveniência do Conselho Estadual de Educação em assuntos referentes aos Conselhos de Curso*, foi um eixo central que trouxe para a discussão alguns temas que abordaremos no decorrer do capítulo. Nesse texto buscamos compreender como se deu o processo de reestruturação nos cursos de Licenciatura em Matemática na Unesp devido as Deliberações CEE N° 111/2012 alterada pela Deliberação CEE N° 126/2014 e, posteriormente, alterada pela Deliberação CEE N° 154/2017.

5.1 - Interveniência do Conselho Estadual de Educação em assuntos referentes aos Conselhos de Curso

Quando começamos uma pesquisa delimitamos um tempo ou algo a ser pesquisado, nossa renda se inicia com algumas inquietações referente à forma com que os cursos de Licenciatura em Matemática da Unesp estão trabalhando a questão da formação do professor na perspectiva inclusiva, como são inseridas essas discussões.

O primeiro passo foi procurar as legislações sobre a inserção de temas com caráter inclusivo nos cursos de licenciatura. Logo de início, identificamos a disciplina de Libras que era, desde 2013, oferecida pela Pró – Reitoria de Graduação (Prograd) de modo semipresencial pelo Núcleo de Educação a Distância da Unesp (NEaD) e que trazia

discussões acerca da inclusão de alunos surdos. O primeiro ponto já havia sido tecido. Em meio a tudo isso, em contato com a minha orientadora que, por coincidência, é coordenadora do curso de Licenciatura em Matemática de Bauru, tive conhecimento do processo de reestruturação dos cursos que estava acontecendo nas universidades paulistas desde 2012. Foi nesse momento que abriam diversas lacunas e para começar a preenchê-las começamos a estudar o ambiente em que estava inserida.

5.1.1 – Como uma universidade funciona

Em uma universidade há vários fatores que são muito importantes para o seu funcionamento, para que os seus cursos sejam abertos e mantidos existem resoluções e deliberações vindas do Conselho Nacional de Educação (CNE), que é responsável em cuidar das universidades federais e particulares e do Conselho Estadual de Educação (CEE) que é responsável pelas instituições estaduais e municipais do seu estado. Para que um curso seja criado, ele deve atender às legislações emitidas por esses órgãos. Essas legislações devem estar descritas no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de cada curso, documento elaborado em um trabalho coletivo do Conselho de Curso com outros docentes. As resoluções são feitas pelo CNE e são publicadas para que assim possam ser cumpridas; o CEE pode se utilizar dessas resoluções para criar as deliberações e encaminhar para as instituições.

Na universidade, no caso da Unesp, quando falamos da inserção da legislação no currículo do curso, temos duas formas disso ocorrer, conforme Resolução Unesp nº 74 de 28 de novembro de 2018. Uma delas é a alteração curricular, um processo que visa promover ajustes no currículo, como por exemplo a troca de alguma nomenclatura, sendo que ao final da alteração poderá ser necessária, eventualmente a publicação de uma resolução que altere a estrutura curricular vigente. A outra forma seria a reestruturação curricular que é um processo que visa uma maior modificação no Projeto Pedagógico do Curso e na estrutura curricular vigente do curso, decorrente da inadequação do PPC ou de novas determinações legais referentes ao currículo. Após a reestruturação, será necessário publicar nova resolução estabelecendo a estrutura curricular do curso.

Para a publicação de uma reestruturação ou alteração curricular, além de passar pelo Conselho Estadual de Educação – CEE, se faz necessária uma tramitação interna, dentre alguns órgãos, passa pelo Conselho de Curso de Graduação; Comissão Permanente de Ensino; Congregação ou Conselho Diretor; Pró – Reitoria de Graduação (Assistência Técnica, para análise) e pela Secretaria Geral, para encaminhamento aos Órgãos Colegiados da Reitoria. No

caso da Unesp, primeiro acontece a tramitação interna para depois passar pelo Conselho Estadual de Educação. Segundo o que pudemos perceber mediante as narrativas, essa tramitação interna se deu em partes. Ela acontecia somente em âmbito local da unidade do curso e depois seguia para o CEE. É nesse ponto que sentimos a interveniência e a intenção de diminuir a autonomia da universidade. Somente após a aprovação do CEE é que a tramitação se dava na Prograd e nos demais órgãos. Foi insistente a fala dos coordenadores de que as conselheiras quiseram negociar diretamente com eles, sem a interferência e participação da Prograd no processo.

5.1.2 – Compreendendo as reestruturações na Unesp

Desde 2009, a Unesp já havia sentido a necessidade de reestruturar seus cursos pois havia muita discrepância entre eles, principalmente entre aqueles que eram de mesma modalidade e área. A Unesp é uma universidade multicâmpus, ou seja, ela é espalhada pelo estado de São Paulo inteiro, o que gera certa dificuldade em articular todos os cursos como foi retratado pela nossa depoente Maria de Lourdes, professora do Departamento de Educação do câmpus Botucatu, que foi assessora da Pró – Reitoria de Graduação de 2011 a 2017. Diante disso, a Unesp organizou algumas reuniões, quando reuniu os coordenadores dos cursos em comum.

A Unesp tem seis câmpus que oferecem Licenciatura em Matemática (Bauru, Guaratinguetá, Ilha Solteira, Presidente Prudente, Rio Claro e São José do Rio Preto), os coordenadores ou representantes desses câmpus se reuniram com a intenção de discutirem e arquitetarem um núcleo comum para os cursos, sem que eles perdessem a sua especificidade, evitando suas descaracterizações, pois estes estão localizados em lugares totalmente diferentes.

Também foram realizados Fóruns e Simpósios que discutiram sobre o estágio e a Prática como Componente Curricular (PCC), assuntos esses que causavam divergências nas estruturas dos cursos. A nossa depoente Renata, vice-coordenadora (2017) do curso de Licenciatura em Matemática da Unesp de Rio Claro participou de algumas dessas reuniões e nos relatou que as discussões eram muito interessantes e que se discutia entre os coordenadores e depois estes repassavam para o Conselho de Curso de cada unidade. O Conselho de Curso elaborava propostas que seriam retornadas à discussão, segundo ela foi um *“processo cansativo, mas muito interessante”* (p.141). A Ana Paula, professora do

Departamento de Matemática da Unesp de Guaratinguetá e a Maria de Lourdes também participaram de algumas reuniões.

Em meio a essas discussões, o Conselho Estadual de Educação lançou a proposta da Deliberação CEE Nº 111/2012 que causou uma inquietação na comunidade acadêmica. Houve vários embates entre a Comissão de Licenciatura das universidades paulistas (Unesp, USP e Unicamp) e o Conselho Estadual de Educação. A Maria de Lourdes assim como a Renata, nos contam que vários dos professores que participavam das reuniões do Conselho Estadual relataram que a deliberação trazia coisas diferentes do que estava sendo discutido entre as universidades e desconsiderava o que estava em pauta no âmbito universitário “*não era nada disso que eles estavam discutindo, que o texto da deliberação não tinha nada a ver com o que o grupo estava discutindo no Conselho Estadual. Houve um total desrespeito com as discussões que estavam sendo travadas entre as três universidades*” (p.121), ou seja, a interveniência do Conselho Estadual já iniciou na não discussão e na desconsideração do diálogo com a comunidade acadêmica.

Os professores da Pedagogia da Unesp de Marília elaboraram uma carta aberta, disponível no anexo I, e divulgaram para a comunidade acadêmica assim que saiu a Deliberação CEE Nº 111/2012, onde há o manifesto e a indignação dos professores diante da deliberação. Eles criticam a retirada da ressalva a autonomia universitária que está prevista no artigo 207 da Constituição Federal de 1988, na qual destaca que “a única forma de entender a omissão da ressalva nessa última Deliberação é a compreensão, incontestemente de que não precisa ser explicitado em nenhuma lei menor”, mas se essa é a ressalva, o que fica lacunar é o porquê que na Deliberação CEE 78/2008 está explicitado o princípio da autonomia universitária, mesmo sendo uma deliberação inferior a Constituição Federal? Qual o motivo da retirada da ressalva dessa nova Deliberação? Sendo que a professora Maria de Lourdes nos fala que em conversa com o CEE, este ressalva: “*Não, vocês não têm o direito, porque a autonomia vocês têm até certo limite*” (p.125). Essa situação nos faz entender que o Conselho desconsidera a autonomia garantida por lei e intervém de maneira significativa nos assuntos referente as universidades, a professora Maria de Lourdes complementa: “*o Conselho que tem que estabelecer as regras do jogo*” (p.125).

Um outro item que a carta traz, assim como todos os nossos depoentes retrataram, é o aumento de carga horária para a formação científico-cultural, com o objetivo de ampliar a formação obtida no ensino médio. Os nossos depoentes questionaram a excessiva carga horária para rever conteúdos obrigatórios no currículo do ensino médio, enquanto a abordagem de novos conteúdos ficaria deficitária, fazendo com que os professores fiquem

com déficit em suas formações. As conselheiras insistiam para inserir a disciplina de Língua Portuguesa na grade curricular, mesmo não havendo docentes para ministrar, elas [as conselheiras] alegavam: “A USP tem, por que vocês não podem ter?” (p.128).

Em relação ao atendimento das pessoas com deficiência, a Deliberação CEE Nº 112/2012 desloca a formação do docente, para o atendimento desse público, para os cursos de especialização, tirando do licenciado a possibilidade de uma formação adequada para o atendimento nas classes regulares, como é estabelecido no inciso III do artigo 208 da Constituição Federal e no Parecer 17/2001 que explica o que é um professor capacitado e um professor especializado, como já retratamos em capítulos anteriores.

Também insatisfeito com o conteúdo presente na Deliberação, o Fórum das Universidades Públicas no Estado de São Paulo elaborou uma carta ao CEE em defesa da educação pública, na qual retrata uma reunião que aconteceu na Unicamp entre diretores da Faculdade de Educação, Coordenadores de Curso, Coordenadores de comissões de licenciaturas/formação de professores, docentes, discentes e o Conselheiro do CEE Angelo Cortelazzo¹. Na referida reunião foi efetuada uma análise cuidadosa do documento e destacaram alguns pontos, tais como: a questão da Educação Especial, onde a Deliberação traz um questionamento contrário a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, que “estabelece o princípio da inclusão para todas as crianças, adolescentes, jovens e adultos, garantindo o direito de acesso ao sistema educativo formal a despeito de necessidades ou condições especiais”. Um outro ponto foi o prazo estabelecido para a implantação da Deliberação:

Considerando que um currículo expressa concepções sobre educação e as formas de viabilizá-las, o seu estabelecimento pressupõe um amplo processo de reflexão e negociação, bem como adequações referentes a normatização acadêmica de cada instituição, o que se mostra difícil ou inviável no período de um ano (Carta do Fórum das Universidades Públicas no Estado de São Paulo, disponível no anexo II).

A carta ainda questiona sobre a retirada da ressalva à autonomia da universidade, que estava presente na Deliberação CEE 78/2008, sobretudo em relação às consequências que essa retirada traria aos Projetos Pedagógicos de Cursos construídos nas universidades, e que essa omissão traz uma preocupação mais geral da política para a Educação do Estado, pois isso pode comprometer diretamente a forma que se entende ser universidade. Em suma, na carta temos:

¹ Angelo Luiz Cortelazzo, foi Presidente da Câmara de Educação Superior do CEE-SP nos biênios, agosto de 2004 a julho de 2006 e agosto de 2011 a julho de 2013. Disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4787027H7> Acesso em: 20 maio. 2018.

Embora seja legítimo e garantido pela LDBEN/96 que os Estados elaborem leis complementares à normativa nacional, a complementariedade implica em não contradição com a lei maior e com a Constituição Federal, o que parece não se aplicar às diretrizes analisadas. Em muitos pontos, há franca oposição e limitação àquilo que estabelece os indicadores nacionais, o que nos coloca em um dilema insolúvel: a quem vamos obedecer e desobedecer? (Carta do Fórum das Universidades Públicas no Estado de São Paulo, disponível no anexo II).

Diante disso, o Fórum das universidades solicitou a revogação da Deliberação e que o CEE abrisse para debate a temática da formação de professores no estado de São Paulo. No entanto, como retrata Maria de Lourdes, o CEE não deu abertura para discussão. Em resposta a solicitação de revogação, o CEE publica no Diário oficial o Parecer CEE nº 310/2013, no qual nega o pedido de revogação e reitera:

Esse pedido não foi aceito porque, para ser revogada, substituída ou revisada, qualquer norma do Conselho deve ser precedida por uma Deliberação ou Indicação de autoria de um ou mais Conselheiros, deve ser aprovada pelo Pleno do CEE e homologada pelo Secretário da Educação (SÃO PAULO, s/n, 2013b).

Mas mesmo não aceitando a revogação, segundo o Parecer CEE nº 310/2013, disponível no anexo VI, foi constituído um grupo de três Conselheiros que recebeu o grupo de professores representantes das Universidades, por duas vezes, e com eles discutiu a matéria, considerando até mesmo as propostas que poderiam ser acatadas. À época, estava ocorrendo na USP eleições para troca de reitor e o candidato que assumiu achou melhor não “comprar” essa briga e iniciar uma negociação sobre o que permaneceria ou retiraria da deliberação, como retrata a Maria de Lourdes. Como a USP tem grande influência dentre as três universidades a Comissão de Licenciatura preferiu abrir um canal de negociação.

Segundo o relatório do Parecer CEE nº 310/2013, em uma reunião realizada em dezembro de 2012, um grupo de professores representantes das Universidades comprometeu-se a encaminhar todas as suas propostas, por escrito, até a primeira semana de fevereiro de 2013. De posse dessas propostas, o CEE começaria o encaminhamento para mudar o que considerasse pertinente, alterando apenas o que achasse melhor.

Em fevereiro de 2013, mesmo não tendo recebido as propostas, por escrito, os Conselheiros envolvidos enviaram as Universidades Públicas Estaduais, uma minuta, para consideração, contendo as alterações pertinentes. Ainda em fevereiro de 2013, pelo Ofício 48/2013, a Reitoria da UNESP solicitou prorrogação de prazo (até 15 de março), a fim de manifestar-se sobre as alterações propostas, no que foi atendida. “Desde então, não ocorreu nenhum contato dos professores representantes com o CEE; não foram encaminhadas as sugestões, por escrito, e não houve qualquer manifestação sobre as alterações propostas”, retrata o Parecer.

Em maio de 2013, por meio de um documento, disponível no anexo III, as comissões das três universidades solicitaram a intervenção dos Reitores na discussão, e um agendamento de uma reunião com a Comissão de Graduação do Conselho de Reitores das Universidades Estaduais Paulistas (CRUESP), com o objetivo de esclarecimentos e discussões diante dos impactos que a Deliberação CEE Nº 111/2012 iria causar nas universidades. Nesse texto, é retratado que o documento com o pedido de revogação foi protocolado dia 27 de junho de 2012 e somente após seis meses, em dezembro de 2012 que os representantes das universidades estaduais foram chamados para conversar, o que prejudicou a continuidade das discussões e, como visto acima, acarretou um desentendimento com o CEE, pois como demorou para ser marcada a reunião consequentemente a resposta para as alterações também demoraram e com isso o CEE foi dando continuidade no processo alegando a falta de resposta das universidades.

Decorrente disso, o CRUESP, pelo Ofício 10/2013², propôs a alteração da Deliberação CEE Nº 111/2012, solicitando o prazo de seis meses para que fossem efetivadas as discussões referentes a proposta. Através do Ofício GP 232/2013³, a Presidente do CEE reiterou a disposição para receber as contribuições do CRUESP, esclarecendo, novamente, que não havia como proceder a suspensão dos efeitos da Deliberação CEE Nº 111/2012, enquanto se operava aquele debate nas Universidades. Em setembro de 2013, o CRUESP protocolou o Ofício 020/2013, requerendo, então, a revogação da Deliberação CEE Nº 111/2012, ou seja, até o momento as universidades estavam tentando a revogação de maneira informal, mas a partir do ofício 020/2013, como retrata a Maria de Lourdes, iniciou-se uma briga legal.

Mas, segundo a Deliberação CEE Nº 02/98, alterada pela Deliberação CEE Nº 72/08, que regulamenta pedidos de reconsideração e de revisão das decisões do Plenário do Conselho Estadual de Educação, estabelece que esses pedidos deverão ser formulados no prazo de trinta dias, contado da data da publicação da decisão no Diário Oficial do Estado ou da data em que a parte interessada tiver ciência da decisão quando se tratar de matéria não sujeita a publicação. Determina, ainda, que o Presidente do Conselho indefira o pedido de reconsideração que for protocolado extemporaneamente ou formulado pela segunda vez. Segundo o Parecer CEE nº 310/2013

A Deliberação CEE Nº 111/2012 foi publicada no Diário Oficial do Estado de São Paulo, no dia 14 de fevereiro de 2012. O Ofício encaminhado pelo CRUESP foi protocolado em 04 de setembro de 2013, ou seja, um ano e quatro meses após a publicação da Deliberação questionada. Portanto, atendendo o princípio da legalidade, se o Expediente do CRUESP for considerado um recurso, ele não pode

² Não conseguimos localizar esse ofício, entramos em contato pelo site do CRUESP, mas não tivemos resposta.

³ Não conseguimos localizar esse ofício, entramos em contato pelo site do CRUESP, mas não tivemos resposta

ser apreciado, devido a sua extemporaneidade. Além de extemporâneo o recurso, esta é a segunda vez que se requer a revogação da Deliberação CEE 111/2012 (SÃO PAULO, s/n, 2013).

Com isso, as universidades não conseguiram a revogação da Deliberação. Em seguida, houve a Deliberação CEE N° 126/2014 que alterou a Deliberação CEE N° 111/2012 apresentando poucas considerações do que foi solicitado pelas universidades e bastante restritiva, como retratado pela Maria de Lourdes. Segundo esta mesma professora, em relação as negociações, *“tivemos algumas conquistas, mas em contrapartida, por exemplo, os conselheiros exigiram que elaborássemos aquela bendita planilha, para olharem as bibliografias, pois exigem determinada bibliografia no plano de curso”* (p.128). Essas planilhas exigiam detalhadamente o artigo da deliberação que estava sendo referido, a quantidade de horas destinadas a disciplina, o plano de ensino de cada disciplina e toda a bibliografia que seria utilizada.

Como a negociação em relação à deliberação se estendeu de 2012 a 2014, os coordenadores e outros professores dos cursos envolvidos sequer haviam começado a discutir sobre a reestruturação. Segundo nossos depoentes, foi um processo bem turbulento e sem muito tempo para discussão, pois os cursos deveriam estar prontos em 2015. O Ernandes, coordenador do curso de Licenciatura em Matemática da Unesp de Ilha Solteira, relata que a reitoria conduziu o processo de reestruturação: *“[...] de uma maneira completamente errada, ao invés de conduzir para uma discussão interna conduziu para um enfrentamento com quem não estava, e nunca esteve a fim de conversar. Poderia ter se aproveitado o momento de conversar e isso não houve, e os processos foram atropelados”* (p. 98).

As Deliberações CEE N° 111/2012 e 126/2014 fazem várias exigências, dentre elas, a de que o curso tenha 30% da sua carga horária destinada às disciplinas didático-pedagógicas. Primeiro os coordenadores relatam que a deliberação não estava clara, tornando difícil a sua compreensão e como retrata o Aylton, professor do Departamento de Matemática e Computação da Unesp de Presidente Prudente, no final as Conselheiras acabaram olhando e definindo o que era ou não as Práticas como Componentes Curricular dentro das disciplinas didático-pedagógicas da forma que elas entendiam. Segundo Aylton, em uma reunião com a Rose Neubauer ela falou: *“‘Você vai fazer isso, aquilo, aquilo outro, mudar aquilo’, não estou conseguindo encontrar a palavra agora, mas foi uma intervenção”* (p. 77).

Nossos depoentes retrataram que o aumento de carga horária era inviável para que os cursos permanecessem com quatro anos de duração, sendo que as universidades privadas oferecem em três anos. Ernandes, Ana Paula e Aylton alertaram que os cursos de licenciatura,

se sua duração fosse estendida, fechariam por falta de procura. E como retrata Maria de Lourdes, as Deliberações só atingem instituições sob domínio do CEE, que são as universidades públicas estaduais e municipais, ou seja, as faculdades privadas respondem ao CNE e, mesmo aumentando a carga horária, ela é mais flexível a mudanças, tanto na organização curricular como na alteração dos quadros de professores, ao contrário das universidades públicas que tem que trabalhar com os docentes que tem, como nos conta o Aylton. Então, a saída para esse aumento foi encaixar disciplinas aos sábados, pois vários alunos que procuram fazer licenciatura trabalham durante o dia, essa foi a forma utilizada pela maioria dos cursos, como relata nossos depoentes.

Ao encaixar disciplinas aos sábados e com o aumento da carga horária, tanto no total como para as disciplinas didático-pedagógicas, sem a possibilidade de contratação, gerou muitos conflitos dentro dos departamentos, havia “disputa de território”, pois para enquadrar as quantidades exigidas de formação pedagógica foi necessário retirar disciplinas específicas, como retratado pela Ivete, Ernandes, Ana Paula, Renata e Aylton.

A Ivete, professora do Departamento de Matemática do câmpus de Bauru, nos conta que assim que veio a deliberação, em apenas uma reunião eles decidiram que iriam tirar determinada disciplina e enviaram o PPC para o Conselho, mas veio negado, pois não atendia o que eles [CEE] queriam. *“Foi um momento bastante tumultuado entre a Unesp e o Conselho Estadual de Educação – CEE, muitos cursos da Unesp foram barrados porque não tinham atingido o que os conselheiros queriam”* (p. 65).

De início, os coordenadores conversavam sobre como realizar essas alterações com a Prograd e, como representante dos cursos, a Prograd conversava com o CEE, mas o processo demorava para ter retorno e continuidade e nem sempre as informações batiam, como retrata a Renata: *“Na Deliberação 111/2012 a relação entre a Prograd e o Conselho Estadual não era muito boa, as consultas eram muito lentas e nem sempre as informações batiam”* (p. 143). Segundo a Maria de Lourdes, a Unesp não tinha uma equipe técnica para auxiliar aos coordenadores e a tramitação entre Conselho de Cursos, Prograd e CEE era muito lenta e, mesmo que fosse aprovado pela Prograd quando chegava no Conselho Estadual, se os conselheiros não aprovassem, o processo teria que ser reiniciado. Assim, a comissão das três universidades decidiu que os coordenadores conversariam diretamente com o CEE, o que mudou a forma com que a Unesp realizava as suas alterações e reestruturações curriculares, onde os trâmites da organização curricular do curso primeiramente tramitava no âmbito interno da universidade para depois chegar ao CEE. Aconteceu ao contrário durante essa reestruturação, pois os coordenadores tinham primeiro a aprovação do CEE para depois enviar

o PPC para tramitar internamente, ocasionando uma interveniência no modo da universidade organizar e realizar a suas atividades interna.

Nossos depoentes relatam que a Prograd entrevistou pouco pelos coordenadores e que eles que tiveram que conversar diretamente com os conselheiros do CEE. Enquanto a comissão das licenciaturas da Unesp negociava se ia haver ou não a revogação da Deliberação CEE Nº 111/2012, os cursos e coordenadores não sabiam o que estava acontecendo e, quando realmente os cursos tiveram que aderir, os coordenadores se sentiram “abandonados” pois a Unesp não dava respaldo. *“Quando estávamos apanhando diretamente do Conselho Estadual enquanto coordenação de curso, não tivemos respaldo da Prograd, em momento algum sentaram e conversaram conosco, nós que tivemos que entender o que o conselho estava pedindo”* (p. 67).

Quem olhava os PPC dos cursos eram as conselheiras. Na primeira reunião no CEE, quem atendeu a Ivete, assim como a Renata, foi a Bernardete Gatti. Segundo a Ivete o encontro foi conturbado, a Conselheira chegou a dizer que se não atendessem o que estava sendo pedido o curso iria fechar: *“O clima foi bastante tenso, ao ponto dela falar assim: ‘Se vocês não fizerem o que eu quero, o que o Conselho Estadual quer, o seu curso vai ser fechado’”*. (p. 65), assim como retrata Aylton e Renata, se não apresentassem o processo de reestruturação o CEE não renovaria o curso *“Nós vamos dar andamento ao reconhecimento de curso assim que vocês apresentarem a reestruturação que atenda a 154/2017”* (p. 147). As conversas com as conselheiras foram bem impositivas e de certa forma ameaçadoras, pois além de não ter flexibilização em relação a organização curricular, pelos relatos dos nossos depoentes, as conselheiras exigiam padrões, mas ao mesmo tempo o que aprovavam para um curso não aprovavam para outro, como retratado pela Renata e Ana Paula: *“Percebíamos uma certa dificuldade com o Conselho Estadual de Educação no sentido de que o que vale para um deve valer para todos”* (p. 144) *“O que o CEE aprovou para nós foi diferente do que fizeram para Ilha Solteira. Os conselheiros de cada câmpus foram diferentes. Muita coisa foi aprovada em Ilha Solteira que nós queríamos e não foi aprovado para nós”* (p. 86). E se os projetos não estivessem da forma que elas queriam, não dariam a aprovação, não reconheceriam o curso e com isso os cursos não conseguiriam renovar e não poderiam funcionar, ou seja, não podia se pensar na melhor organização curricular para cada curso, mas sim, na melhor forma de se organizar para que o projeto fosse aceito pelas conselheiras e assim conseguir a renovação do curso, estando assim o CEE intervindo diretamente no funcionamento do curso, tanto na sua organização curricular quanto em sua existência.

As conselheiras olhavam e mandavam tirar ou acrescentar até as referências bibliográficas das disciplinas, os pareceristas cobravam plano de ensino das disciplinas, sendo que este é um instrumento do professor, e quem fica encarregado da disciplina é quem vai decidir como esta será direcionada, como retrata o Ernandes. Segundo a Ivete: “... as Conselheiras implicaram até com a bibliografia: ‘Essa bibliografia aqui é muito ruim, está muito antigo sugiro essa, tira essa ...’ foi um momento bem desgastante. Era o Conselho de Educação afirmando que se não cumpríssemos o que era pedido o curso iria fechar ...” (p. 66).

A Ana Paula nos fala que o curso da sua unidade não está bom, que ela sabe disso, mas que está da forma que o CEE aprovou, ou seja, o que é almejado é somente o cumprimento da legislação e não a qualidade do curso “*Nosso curso não ficou com a uma grade boa, sabemos disso. Tivemos que tirar matérias principais da Matemática para poder atender as disciplinas pedagógicas. Mas foi a única grade que conseguimos que fosse aprovada pelo Conselho Estadual de Educação e tínhamos que enviar um novo programa, senão o curso fechava*” (p. 86). Quando alguém externo à unidade, externo em relação a não vivenciar o cotidiano e conhecer a real situação, interfere dessa maneira controlando até mesmo as referências bibliográficas dos cursos, desconsidera totalmente o papel do PPC no desenvolvimento e na qualidade dos cursos. A professora Luciana, coordenadora do câmpus de São José do Rio Preto, retrata a dificuldade de reescrever um PPC e a sua importância para o curso.

Os cursos foram reestruturados da maneira que o CEE queria, deixando de lado, muitas vezes, as discussões e as necessidades de cada unidade, interferindo diretamente na formação do professor, como exemplo, a inserção da temática Educação Inclusiva que foi realizada sem maiores reflexões, aparentemente apenas para cumprir a legislação como retrata o Aylton e outros depoentes: “*Não estavam pensando realmente na inclusão, neste caso, estavam pensando em cumprir a lei*” (p. 76), “*Nessa reestruturação, eu acho que algumas disciplinas não contribuem nada para a formação dos futuros professores, acho que é só para cumprir a lei*” (p. 86).

Uma discussão importante que foi retomada durante essa reestruturação foi a inserção da disciplina de Libras no currículo, o que de acordo com o Decreto 5.626/2005 já deveria estar como disciplina obrigatória nos cursos de licenciatura a partir de 2015, mas como retratado pela Maria de Lourdes, o Conselho Estadual de Educação protegia as universidades estaduais, sempre que vinha uma fiscalização federal eles alegavam que os cursos não tinham condições de se adequarem: “*Quando havia uma promotoria que ficava em cima de algum*

dos nossos cursos, eles faziam um referendo dizendo que as universidades não tinham como atender essa lei, porque não tinham profissionais com formação” (p. 130).

Mesmo não havendo cobrança do CEE, a Unesp já havia iniciado a adequação da legislação federal e, desde 2013, começou a ofertar a disciplina de Libras de forma optativa na modalidade semipresencial pelo Núcleo de Educação a Distância (NEaD). Segundo a Maria de Lourdes, assim que iniciou a reestruturação da Deliberação CEE nº 111/2012 a Prograd sugeriu que todos os cursos oferecessem Libras em seu currículo, e como a deliberação traz um aumento na quantidade de horas para as disciplinas didático-pedagógica, foi sugerido que essa disciplina se enquadrasse nessas horas, pois como visto acima os cursos já teriam que se adequar ao Decreto 5.626/2005, então já estaria atendo as duas legislações, federal e estadual. Mas, mais uma vez o CEE se mostrou interveniente e só aceitou que as horas dessa disciplina contassem como carga horária se ela se chamasse Libras e Educação Inclusiva. Foi o que todos os cursos fizeram para regularizar o curso com as exigências das legislações, o que mostra que os cursos não tiveram autonomia para realizarem a reestruturação, e o CEE sempre intervindo na organização curricular das disciplinas. Assim, entendemos que muito do que deveria ser discutido em termos de inclusão, foi disciplinarizado.

Mesmo a disciplina de Libras se tornando obrigatória, a sua oferta na modalidade presencial era inviável na Unesp, como retratado por nossos depoentes. Pela sua característica multicâmpus e por estar espalhada pelo estado de São Paulo inteiro, além de ter câmpus que oferece uma única licenciatura, o orçamento para contratar um professor de Libras para cada unidade era extremamente alto. Segundo a Maria de Lourdes, então, enquanto a disciplina era oferecida de forma optativa, a Pró – Reitoria de Graduação, à época, havia assumido a responsabilidade de oferecer a disciplina semipresencial para todos os cursos. No entanto, quando passou a ser obrigatória, a demanda aumento muito e, o número de oferta teve um grande aumento e como não haveria contratações, a Reitoria deu a garantia que bancaria a disciplina de forma semipresencial, mas mesmo assim sua oferta teve vários problemas, pois na sala de videoconferência não cabia muita gente, a conexão via *internet* era ruim, além de ser muito caro. Em meio a tudo isso, na Unesp houve a troca de Reitor e, segundo nossos depoentes, não se sabia se ele ia continuar com os planos do reitor anterior e continuar oferecendo de forma semipresencial, pois é um custo alto, o que gera um grande impasse, pois a disciplina deve ser ofertada, mas não se tem recursos para isso.

Decorrente de nossas narrativas foi possível perceber que os coordenadores dos cursos sentem alívio quando conseguem estruturar um conteúdo em forma de disciplina, pois é dessa forma que a Unesp cumpre com a carga horária exigida e assim que as conselheiras exigiam

para que os cursos fossem aprovados. A oferta de Libras semipresencial é como se fosse a única saída para atender as exigências, embora não fosse a melhor forma de se oferecer um determinado conteúdo.

Além de a temática inclusão ser inserida sem maiores discussões, foi possível notar o quanto a sua inserção mexeu com a estrutura da Unesp, pois, assim que é lançada uma reestruturação, a única forma que se pensa em organizar o currículo é por disciplinas, uma forma de estruturação que já vem acontecendo há vários anos, e essa temática vai além de inserir conteúdo em forma de disciplina, ela deve estar presente em todo o currículo. Segundo Moreira e Silva (2005), o currículo é

Um artefato social e cultural. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada às formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (p. 8)

Como retratado acima, o currículo deve estar vinculado às formas específicas da organização da sociedade, logo a questão da Educação Inclusiva não deve ser organizada apenas como disciplina, mas sim como um dos eixos da organização curricular, como um todo. Dessa maneira, a forma com que se organiza um currículo está diretamente relacionada com o que se almeja de quem se utiliza desse currículo, e pensando nas reestruturações do curso, notamos que a forma com que ele é organizado é a forma com que as conselheiras entendiam ser inclusão e da forma com que elas aceitavam os projetos, que era apenas por disciplinas. No entanto, entendemos que a temática da Educação Inclusiva exige algo além de uma disciplina, o currículo deve ser inclusivo e ter como filosofia que busque profissionais que promovam essa inclusão, o que não vimos durante esse processo de reestruturação, toda a burocracia ofuscou a discussão sobre a temática Educação Inclusiva.

Quando as legislações trouxeram para discussão a temática Educação Inclusiva foi possível perceber que houve um impacto na estrutura da organização disciplinar da Unesp, pois quando pensamos em inclusão não estamos nos reportando apenas às questões arquitetônicas, mas também às questões atitudinais. Notamos que a Unesp ainda não está preparada para isso, pois como retratam nossos depoentes, inserir uma disciplina que discuta a inclusão não é suficiente, é necessário que a filosofia dessa universidade seja incluir a todos. Sobre a organização curricular Gesser e Ranghetti (2011) retratam que

As reformas educacionais no Brasil (e em outros países) têm sido um espaço de intensa disputa política. A maioria de suas tentativas tem se manifestado por meio de

alterações curriculares voltadas a tempo/espaco, inclusão ou extinção de conteúdos e disciplinas, mas pouco ou quase nada tem sido alterado em relação ao seu modelo de organização, caracterizada, ainda, por disciplinas (p. 16).

Concordando com Gesser e Ranghetti (2011), acreditamos ser necessário repensar na estrutura que temos hoje nas universidades, em especial na Unesp. Gatti e Barreto (2009) e André (2002) remetem a importância de se articular a teoria com a prática e o quanto isso ajudaria na formação do futuro professor, questões que já vieram para discussões e implementações por meio da Prática como Componente Curricular (PCC) nas Resoluções 01/2002 e 02/2002, e que até hoje geram dúvidas na sua categorização. Mas enquanto continuarmos insistindo em modelos de universidades que compartmentam as discussões em disciplinas e as dividem entre conteúdos teóricos e práticos, vamos continuar segregando essas duas formas. Sabemos que, assim como Gesser e Ranghetti (2011, p.17), “romper com o modelo ainda dominante e apontar princípios para a organização de currículos mobilizadores de novas práticas na Universidade” não é simples, exige mudanças na pedagogia universitária e um novo perfil docente. Hoje, vemos modelos de escolas que trabalham essas duas formas em conjunto; com o tempo, a sociedade muda e se um dos objetivos da universidade é formar profissionais para atuarem no mercado de trabalho, a forma como preparamos esses profissionais deve acompanhar essas mudanças na sociedade, reinventando suas estruturas e didáticas de ensino.

Nesses últimos anos, as universidades paulistas estão passando por um momento de profunda crise financeira, as verbas foram bastante diminuídas e as contratações congeladas. No entanto, para atender essas reestruturações eram necessárias muitas contratações, o que a Unesp tinha sinalizado que não iria acontecer, como ressaltados por todos os nossos depoentes, ou seja, a reestruturação deveria ser feita com os docentes que cada curso já podia contar. Em relação às disciplinas sobre a inclusão, algumas disciplinas foram inseridas na grade curricular, mas sem a autorização de contratar professores para ministrá-las. Essas disciplinas acabam ficando a cargo de quem teria “mais familiaridade” com o tema, o que pode acabar prejudicando a formação do aluno, pois como alguém sem formação vai falar sobre um determinado tema que não é a sua especialidade e nem área de estudo. E como foi possível perceber em nossas narrativas, ainda há confusão entre o conceito de Educação Especial e Educação Inclusiva, pois quando alguns depoentes falam sobre Educação Inclusiva se remetem apenas a pessoas com deficiência, o que demonstra que muitos professores ainda não têm conhecimento sobre o assunto, reforçando a necessidade de discussões. E mesmo sem novas contratações, o CEE insistiu na criação de algumas disciplinas, como por exemplo,

Língua Portuguesa, o que para alguns depoentes gerou discussões turbulentas com as Conselheiras, principalmente.

Em meio a tudo isso, com os cursos realizando as suas alterações, alguns com o processo tramitando no CEE, outros na Unesp, em junho de 2017 o Conselho Estadual divulgou a Deliberação CEE Nº 154/2017 que alterou dispositivos da Deliberação CEE Nº 111/2012 e trouxe mudanças baseadas na Resolução CNE 02/2015.

A Deliberação CEE Nº 154/2017 é bem parecida com a Resolução CNE Nº 2/2015, mas restringe e especifica ainda mais o que os cursos devem conter, fazendo com que as reestruturações sejam da forma como o CEE quer, sempre dando a última palavra e retirando, cada vez mais, a autonomia dos cursos em organizarem sua grade curricular.

Uma exigência que veio através da Deliberação CEE 154/2017, mas que já havia sido retratada na Resolução CNE nº 02/2015 foi que todos os cursos de licenciatura, dos quais o Conselho Estadual era responsável, tivessem, no mínimo, 3200 horas de carga horária sendo que muitos cursos de licenciatura em Matemática na Unesp tinham em torno de 2800 horas. Essas alterações trariam muito impacto na estrutura das universidades estaduais, pois necessitaria de novas contratações e reajuste nas quantidades de disciplinas específicas e pedagógicas. Isso gerou um grande problema, pois como retratamos anteriormente, a Unesp, assim como as outras universidades paulistas está passando por uma grave crise. Na Unesp, o Pró-Reitor de graduação já havia emitido um Ofício Circular nº 10/2014, vetando a contratação de professores, o que estava causando um grande impacto e com o acréscimo de carga horária exigido tanto pela Resolução CNE Nº 02/2015 quanto pela Deliberação CEE Nº 154/2017, os problemas aumentaram.

A questão da autonomia continuou sendo item de debate entre a comunidade, pois na Deliberação CEE Nº 78/2008, fixavam-se “normas complementares à formação dos profissionais docentes em cursos de licenciatura para a educação básica, oferecidos pelos estabelecimentos de ensino superior, vinculados ao sistema estadual **ressalvada a autonomia universitária**”. (SÃO PAULO, 2008, p.1, grifos nossos). E na Deliberação CEE Nº 111/2012 e em suas alterações 126/2014 e 154/2017 fixa “Diretrizes Curriculares Complementares para a Formação de Docentes para a Educação Básica nos Cursos de Graduação de Pedagogia, Normal Superior e Licenciaturas, oferecidos pelos estabelecimentos de ensino superior vinculados ao sistema estadual”. (SÃO PAULO, 2012a; 2014; 2017a). Ou seja, a parte que ressalva a autonomia universitária continuou extinta nas alterações da Deliberação CEE Nº 111/2012. Qual o intuito do CEE com isso? Pois no relatório da Deliberação CEE Nº 126/2014, em resposta aos questionamentos causados pela retirada da ressalva a autonomia

universitária da Deliberação CEE Nº 111/2012, as relatoras da legislação afirmam independentemente da autonomia, “as Universidades estão sujeitas às regras básicas da LDBEN e às Diretrizes Curriculares Nacionais, assim como às normas complementares estabelecidas pelo órgão normativo e deliberativo dos Sistemas de Ensino, o Conselho Estadual de Educação” (SÃO PAULO, 2014, p. 11) deixando claro que as universidades devem obedecer às regras do Conselho Estadual, mesmo que essas firam a autonomia dos cursos.

Diante do que discutimos, compreendemos que as reestruturações foram realizadas e seguidas burocraticamente, sem uma maior reflexão ou discussão do que seria melhor para cada curso e se isso, realmente, pode contribuir para a formação do professor. E quando a discussão aconteceu, por vezes, foi ignorada em âmbito estadual. Como discutimos em capítulos anteriores, o PPC não é um documento que é elaborado e enviado ou arquivado pelas autoridades como forma de um cumprimento burocrático. Ele serve para direcionar o desenvolvimento de um curso, podendo ser alterado conforme a sua necessidade. A retirada da autonomia da universidade na elaboração do PPC pode afetar diretamente a formação dos professores.

Como retratamos desde o início, ao tecermos uma renda, ao mesmo tempo em que preenchemos algumas lacunas vão surgindo novos vazios que, ao final de tudo, dão origem a nossa renda. Diante do que estudamos nas legislações e do que ouvimos de nossos depoentes, compreendemos que realizar reestruturações é importante para adequar o que não está sendo efetivo, buscando uma educação de qualidade, mas essas reestruturações devem ser realizadas coletivamente, e para isso é necessário diálogo e não uma imposição e, às vezes, pensar em algo novo, não permanecer no que vem tentando ser melhorado e não está dando resultados. Os cursos devem ter a autonomia de decidirem o que é melhor para a sua realidade, e de elaborarem o seu PPC, tendo flexibilidade para realizarem um currículo que contemple uma formação de qualidade e inclusiva. E não serem submetidos às exigências e às interveniências de como devem ser estruturadas cada disciplina, quais disciplinas devem ser incluídas e até mesmo ser inserida na forma de disciplinas, pois se não for dessa forma o CEE não autoriza o reconhecimento do curso e, conseqüentemente, os cursos não podem emitir certificados, ou seja, é uma via de mão única, “realiza-se o solicitado ou o curso é fechado”. Não é dessa forma que iremos chegar a uma educação de qualidade e que atenda a todos.

Diante disso, compreendemos que as negociações foram turbulentas, os subsídios para que as reestruturações acontecessem foram escassos, os PPC foram realizados burocraticamente, sem muita reflexão, não pensando em uma melhor formação para os

alunos, mas sim na aprovação do CEE para ao menos manter o curso em funcionamento. Compreendemos também que a discussão da temática Educação Inclusiva foi inserida como uma disciplina ou um conteúdo em algumas disciplinas, mesmo que para nós não seja a melhor solução. Concebemos o currículo como construção de um conhecimento a ser discutido, permeando as relações e os conflitos sociais e não apenas como um conjunto de disciplinas que formam uma grade curricular, mas é dessa forma que a Unesp e o CEE entendem a estrutura de um currículo, por disciplinas, e é assim que as reestruturações aconteceram.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de tudo que vimos, podemos notar que a reestruturação nos cursos de Licenciatura em Matemática na Unesp aconteceu de forma burocrática, onde a discussão central foi obedecer ao CEE e inserir no currículo carga horária em forma de disciplinas, pois é assim que tanto o CEE como a Unesp enxergam ser uma reestruturação curricular. Fica claro o quanto o CEE foi interveniente nas universidades, tirando sua total autonomia para realizarem sua organização curricular, exigindo detalhamento de carga horária e até mesmo bibliografias que seriam utilizadas e as alterando significativamente. Relatórios de deliberações e de estudos, realizados até mesmo pelas conselheiras, retratam que ainda existe uma desarticulação entre a teoria e prática nos cursos de formação de professores, mas elas mesmas [as conselheiras] ao analisar os projetos enviados pelos professores exigiam que fosse identificado cada carga horária destinada para as disciplinas didático-pedagógica, não aceitando que estas estivessem articuladas com os conteúdos específicos dos cursos, o que ao nosso ver vai na contra mão da articulação entre teoria e prática tão discutida em outras reestruturações.

Em relação à Educação Inclusiva, a temática foi pouco discutida durante a reestruturação, e quando ocorrida, essa discussão não pode se efetivar de maneira mais incisiva nas grades curriculares. Infelizmente, nota-se que a discussão ficou encarcerada em disciplinas para atender as legislações, o que acarretou em sua disciplinarização. Entendemos que não é essa a melhor forma para que um curso se tornasse inclusivo, pois a Educação Inclusiva deve estar presente em todas as modalidades e níveis de ensino não apenas como disciplina, mas como um dos objetivos do curso, incluir a todos e buscar uma sociedade sem preconceitos e segregações. Notamos também que ainda existe confusão entre o conceito de Educação Especial e Educação Inclusiva, tanto em algumas legislações como nas falas de nossos depoentes, o que demonstra o quanto esse tema ainda deve ser discutido, pois não compreender esses conceitos pode acarretar em práticas excludentes.

Para que busquemos um curso na perspectiva inclusiva são necessárias muitas mudanças, é preciso repensar a forma com que as universidades vêm estruturando seus currículos, pois há anos vem sendo realizadas reestruturações que promovem apenas a inserção ou a retirada de disciplinas, o aumento ou a diminuição de carga horária, mas não se é discutido outra forma de organizar o currículo. A temática Educação Inclusiva demonstrou que é necessário sair da inércia e acompanhar a sociedade em uma nova formação de

professores, para que estes sejam mais flexível a fim de atender a todos os alunos, dando oportunidade e acesso a uma educação de boa qualidade.

REFERÊNCIAS

- ALBERTI, V. Análise de entrevistas: reflexões em torno de um exemplo. II Congresso Pan-Amazônico VIII Encontro Regional Norte de História Oral, Universidade Federal do Acre, 2013.
- ALBERTI, V. Manual de história oral. Rio de Janeiro: **Editora FGV**, 2005
- ALBUQUERQUE JÚNIOR, D. M. de. História: a arte de inventar o passado. Bauru, SP: **EDUSC**, 2007.
- ALMEIDA, S. P. N. de C. Um lugar: muitas histórias? O processo de formação de professores de Matemática na primeira instituição de ensino superior da região de Montes Claros/norte de Minas Gerais (1960-1990). 2015. 403f. **Tese** (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.
- ANDRÉ, M. E. D. A. (org). Formação de professores no Brasil (1990 – 1998). Brasília: INEP/MEC, 2002.
- ARAÚJO, U.; ARANTES, V. A.; KLEIN, A. M; PEREIRA, E. C. **Programa Ética e Cidadania: construindo valores na escola e na sociedade: inclusão e exclusão social**. Fundação de Apoio à Faculdade de Educação (USP). Brasília: MEC/SEB, 2007.
- BARALDI, I. M. Retraços da Educação Matemática na Região de Bauru (SP): uma história em construção. 2003. 240 f. **Tese** (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp, Rio Claro/SP, 2003.
- BARALDI, I. M.; GAERTNER, R. Textos e contextos: um esboço da CADES na história da educação (matemática). Blumenau: **Edifurb**, 2013.
- BARRETO, M. A. de O. C., BARRETO, F. de O. C. Educação Inclusiva: Contexto Social e Histórico, Análise das Deficiências e Uso das Tecnologias no Processo de Ensino-Aprendizagem. São Paulo: **Érica**, 2014.
- BARROS, D. D. Formação inicial de professores de matemática na perspectiva da educação inclusiva: contribuições da disciplina de Libras. 2017. 109 f. **Dissertação** (mestrado) - Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp. Rio Claro/SP, 2017.
- BARAÚNA, S. M.; SANTOS, A. F. Docência Universitária: uma perspectiva inclusiva. In: / NOVAIS, G. S. CICILLINI, G. A. (orgs) **Formação docente e práticas pedagógicas: olhares que entrelaçam**. Araraquara, SP: Junqueira &Marin; Belo Horizonte, MG, FAPEMIG, 2010.
- BERNARDES, M. R. Educação, relações capitalistas, estratégias e táticas: um ensaio a partir de algumas escolas de ensino superior de Maringá (PR). Bauru, 2009. 376f. **Tese** (Doutorado em Educação para a Ciência) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp, Bauru/SP, 2009.
- BLOCH, M. L. B. **Apologia da história ou O ofício do historiados**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001. (Tradução de André Telles).

BORDIGNON, F. “Venha cá” e comece a ensinar matemática: uma história da formação de professores na região de Barreiras/BA. 2016. 212f. **Dissertação** (Mestrado em Educação para a Ciência) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp, Bauru/SP, 2016.

BOTH, B. C. Sobre a formação de professores de matemática em Cuiabá–MT (1960-1980). 2014. 402f. **Dissertação** (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp, Rio Claro/SP, 2014.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/ CEB nº 17, de julho de 2001**. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 17 agosto de 2001a, Seção 1, p. 46. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf . Acesso em: 07 jan. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 9, de janeiro de 2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 08 de maio de 2001b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf> Acesso em: 06 jun. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf> Acesso em: 06 jun. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CES nº 3, de 18 de fevereiro de 2003**: “Estabelecem as Diretrizes Curriculares para os cursos de Matemática”. Diário Oficial da União, Brasília, 25 de fevereiro de 2003. Seção 1, p. 13. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces032003.pdf> Acesso em: 20 mai. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de junho de 2004a, Seção 1, p. 11. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf> Acesso em: 06 jun. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União, Brasília, 9 abr. 2002a. p. 31. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf Acesso em: 01 jul. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Diário Oficial da União, Brasília, 4 mar. 2002b. p. 9. Disponível em: Acesso em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf> 01 jul. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2 de 15 de junho de 2012**: Estabelece as Diretrizes Curriculares para a Educação Ambiental. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de junho de 2012 – Seção 1 – p. 70. Disponível em: <http://conferenciainfanto.mec.gov.br/images/conteudo/iv-cnijma/diretrizes.pdf> Acesso em: 20 mai. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 02 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. Diário Oficial da União, Brasília, 2015. Seção 1 – p. 8-12.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre necessidades Educativas Especiais**. Brasília: CORDE, 1994a.

BRASIL. **Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, 2005.

BRASIL, Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994b.

BRASIL, Ministério da Educação. **Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior**. Brasília: MEC/SEESP, 2000a.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1961.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 14. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, nº 263, 2017.

BRASIL. **Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Brasília, DF. MEC/SEF, 2002c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em 02 ago. 2017.

BRASIL. **Lei Nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. “Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências”. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 2000b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lei10098.pdf> Acesso em: 10 mai. 2018.

BRASIL. Lei Nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Brasília, 2001d. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm Acesso em: 01 jul. 2018.

BRASIL. **Lei Nº 17.211, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 2012. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2012/lei-12711-29-agosto-2012-774113-publicacaooriginal-137498-pl.html>

BRASIL. Ministério Público Federal. **O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes**. Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (organizadores) / 2ª ed. rev. e atualiz. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004b. Disponível em: <http://www.adiron.com.br/arquivos/cartilhaatual.pdf> Acesso em: 07 dez. 2018.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais – Brasília: MEC/SEF, 126p. 1997.

BRASIL. **Secretaria de Direitos Humanos**. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. 4. ed., rev. e atual. – Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2011. 100 p. ISBN: 978-85-60877-18-8. Disponível em: <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/convencaoopessoa scomdeficiencia.pdf> Acesso em 12 dez. 2018.

CAMARGO, E. P. Inclusão social, educação inclusiva e Educação Especial: enlaces e desenlaces. **Cienc. Educ**, Bauru, v.23, n. 1, p. 1-6, 2017.

CAMPOS, L. M. L.; SPAZZIANI, M. de L. O Estágio Curricular nos Cursos de Licenciatura: Subsídios para a Elaboração de Uma Proposta de Diretrizes Gerais para os Estágios Curriculares Obrigatórios dos Cursos de Licenciatura da UNESP.

CARVALHO, D. M.; CAVALHO, T. C. A, 2002. Educação Infantil: história contemporaneidade e formação de professores. Disponível em: <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema3/3117.pdf> Acesso em: 07 jan. 2019.

CHUEIRI V. M. M. Diretrizes para os cursos de graduação da Unesp: Matemática: estudos resultantes do processo de articulação e integração dos cursos de Matemática da Unesp / Vanilda Miziara Mello Chueiri (Coord.) ... [et al.]. – São Paulo: **Universidade Estadual Paulista**, Pró – Reitoria de Graduação, 2012.

CINTRA, V. de P. Trabalho com projetos na formação inicial de professores de matemática na perspectiva inclusiva. **Tese de Doutorado**. Rio Claro, 137 f, 2014.

CORRÊA, M. A. M. Educação Especial. v. 1. – 5.a reimp. Rio de Janeiro: **Fundação CECIERJ**, 208p, 2010. ISBN 85-89200-25-6. Disponível em: <http://nead.uesc.br/arquivos/pedagogia/educacao-inclusiva/educacao-especial.pdf> Acesso em: 10 dez. 2018.

CURI, E. Formação de professores de Matemática: Realidade presente e perspectivas futuras. **Dissertação**. PUC/ SP, 244f, 2000.

CURY, F. G. Uma narrativa sobre a formação de professores de Matemática em Goiás. 2007. 201 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp, Rio Claro/SP, 2007.

- CURY, F. G. Uma história da formação de professores de Matemática e das instituições formadoras do estado do Tocantins. 2011. 201 f. **Tese** (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp, Rio Claro/SP, 2011.
- DELGADO, L. de A. N. História oral e narrativas: tempo, memória e identidade. **Anais ... VI Encontro Nacional de História Oral – ABHO. História Oral**, 6, 2003, p. 9 – 25.
- DINIZ-PEREIRA, J. E. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. **Perspectiva Em Diálogo Revista de Educação e Sociedade**. Naviraí, v.01, n.01, p. 34-42, jan-jun.2014.
- DURHAM, E. R. “Autonomia, controle e avaliação”, In Morrhy, L. (Org.). **Universidade em questão**, Brasília: Universidade de Brasília, 2003.
- FERNANDES, D. N.; GARNICA, A. V. M. Temporalidade Contínua, Temporalidade do Instante: um ensaio sobre a formação de professores de Matemática no Maranhão. Resgate – **Revista interdisciplinar de Cultura**. Campinas: Centro de Memória da UNICAMP. 20(23), 42-47, 2012.
- FERRE, N. P de L. Identidade, diferença e diversidade. In: LARROSA, J. SKLIAR, C. (org). **Habitantes de Babel: políticas e poética da diferença**. Tradução de Semíramis Gorini da Veiga. – 2. Ed. – Belo Horizonte: **Autêntica Editora**, 2011.
- FERREIRA, A. R. C. A Educação de Pessoas Jovens e Adultas em Betim (MG), 1988-2007: perspectivas de educadores e professores de Matemática. 2016. **Tese** (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.
- FERREIRA, M. E. C.; GUIMARÃES, M. Educação Inclusiva. Rio de Janeiro: **DP&A**, 2003.
- FERREIRA, V. L. Metodologia do ensino de matemática: história, currículo e formação de professores. São Paulo: **Cortez**, 2011.
- FILLOS, L. M. A educação matemática em Irati (PR): memórias e história, Curitiba, 2008. 228f. **Dissertação** (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Paraná, Curitiba (PR), 2008.
- GAERTNER, R. A matemática escolar em Blumenau (SC) no período de 1889 a 1968: da Neue Deutsche Schule à Fundação Universidade Regional de Blumenau. 2004. **Tese** (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp, Rio Claro/SP, 2004.
- GALVÃO, R. C. S. Africanidade, exclusão e leis no Brasil. **Áskesis**. v. 3, n. 2, p. 150 – 161, Jul/Dez – 2014.
- GARNICA, A. V. M. História oral em educação matemática: um panorama sobre pressupostos e exercícios de pesquisa. **História Oral**, v. 18, n. 2 p. 35-53, jul./dez. 2015.
- GARNICA, A. V. M.; FERNANDES, D. N.; SILVA, H. Entre a Amnésia e a Vontade de nada Esquecer: notas sobre regimes de historicidade... **Bolema**, Rio Claro (SP), v. 25, n. 41, p. 213-250, dez. 2011

GARNICA, A. V. M.; SOUZA, L. A. Elementos de História e de Educação Matemática. São Paulo: **Cultura Acadêmica**, Unesp, 2012.

GARNICA, A. V. M. MARTINS-SALANDIM, M. E. História Oral e Educação Matemática: perspectivas e um projeto coletivo. História oral e práticas educacionais. Carla Simone Rodeghero, Lúcia Grinberg [e] Méri Frotscher. (orgs.) – Porto Alegre: **Editora da UFRGS**, 2016.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S. Professores no Brasil: impasses e desafios Brasília: **Unesco**, 2009.

GESSER, V.; RANGHETTI, D. S. O currículo no ensino superior: princípios epistemológicos para um design contemporâneo. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.7 n.2 agost.2011. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum> Acesso em 07 jan. 2019

ISSN: 1809-3876

GONZALES, K. G. Formar professores que ensinam Matemática: uma história do movimento das Licenciaturas Parceladas no Mato Grosso do Sul. 2017. 534 f. **Tese** (Doutorado em Educação para a Ciência) – Faculdade de Ciência, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp, Bauru/SP, 2017.

JENKINS, K. A história repensada. (Tradução de Mario Vilela). 4ª ed., 1ª reimpressão. – São Paulo: **Contextos**, 2017.

LANDO, J. C. O ensino de Matemática em Sinop nos anos de 1973 a 1979: uma história oral temática. 2002. 168f. **Monografia** (Especialização em Educação Matemática). Universidade Estadual de Mato Grosso, Sinop/MT, 2002.

LANUTI, J. E. de O. E. Educação Matemática e Inclusão Escolar: a construção de estratégias para uma aprendizagem significativa. 2015. 127f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Tecnologia – Presidente Prudente/SP.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. nº 19, p. 20-28, Jan/Fev/Mar/Abr, 2002.

LARROSA, J. 20 Minutos na Fila: sobre experiência, relato e subjetividade e, Imre Kertész. (Tradução: Filipe Santos Fernandes). **Bolema**, Rio Claro (SP), v. 28, n. 49, p. 717 – 743, ago. 2014.

LE GOFF, J. “Documento/monumento”. Enciclopédia Einaudi. v. 1: **Memória – História**. s/l (Portugal), Imprensa Nacional. (1984) – Casa da Moeda, p.95-106.

MACENA, M. M. M. Sobre Formação e prática de professores de matemática: estudo a partir de relatos de professores, década de 1960, João Pessoa (PB). 2013. 369f. **Tese** (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp, Rio Claro/SP, 2013.

MARCONE, R. Deficiencialismo: a invenção da deficiência pela normalidade. **Tese de Doutorado** em Educação Matemática. 2015, Rio Claro: Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Unesp.

MARCONI, R. Desconstruindo narrativas normalizadoras. In: ROSA, F. M. C da. BARALDI, I. M. (org) Educação matemática inclusiva: estudos e percepções. – Campinas, SP: **Mercado de Letras**, 2018.

MARTINS-SALANDIM, M. E. A interiorização dos cursos de Matemática no estado de São Paulo: um exame da década de 1960. **Tese** (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp, Rio Claro/SP, 2012.

MARTINS-SALANDIM, M. E. Entrevistas de História Oral: releituras. **Anais... XIII Encontro Nacional de História Oral – História Oral, Práticas Educacionais e Interdisciplinaridade**. 2016, UFRGS – RS.

MARTINS-SALANDIM, M. E. Escolas técnicas agrícolas e Educação Matemática: história, práticas e marginalidade. 2007. 265f. **Dissertação** (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp, Rio Claro/SP, 2007.

MARTINS-SALANDIM, M. E.; GARNICA, A. V. M. Um movimento, suas clareiras e desvãos: a expansão das licenciaturas peço interior paulista e as concepções sobre a formação de professores de matemática. In: GARNICA, A. V. M. (org.) **Cartografias contemporâneas**. 1ª ed. Curitiba, Appris, 2014. 340p.

MENEZES, E. T. de.; SANTOS, T. H. dos. Verbetes CNE (Conselho Nacional de Educação). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira** - Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/cne-conselho-nacional-de-educacao/>>. Acesso em: 16 de mai. 2018.

MORAIS, M. B. de. Peças de uma História: Formação de Professores de Matemática na Região de Mossoró (RN). 2012. 301f. **Dissertação** (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp, Rio Claro/SP, 2012.

MORAIS, M. B. de. Se um viajante... percursos e histórias sobre a formação de professores de matemática no Rio Grande do Norte. 2017. 1006f. **Tese** (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp, Rio Claro/SP, 2017.

MOREIRA, A. F. SILVA, T. T. (Org.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MOREIRA, W. B. Minha terra tem palmeiras onde canta o sabiá...: sobre o Projeto Inajá e a formação de professores no médio Araguaia. 301f. **Dissertação** (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp, Rio Claro/SP, 2016.

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários a educação do futuro. São Paulo: **Cortez**, 2000.

PORTO, M. D.; OLIVEIRA, M. D. M de. Educação inclusiva: concepções e práticas na perspectiva de professores. Brasília: **Editora Aplicada**, 2010.

PACCINI, J. L. V. Trajetória histórica oficial do programa educação inclusiva: direito à diversidade - documentos orientadores no âmbito municipal. *Interfaces da Educ.*, Paranaíba, v.3, n.9, p.84-93, 2012. ISSN2177-7691. Disponível em: <http://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/556/520> Acesso em: 07 jan. 2019.

PAIVA, P. H. A. A. de. Entre as memórias do Campo das Vertentes: uma história da formação de professores de Matemática da Fundação de Ensino Superior de São João del-Rei (FUNREI) no período de 1987 a 2001. 2016. 214f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

PLETSCH, M. D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. *Educar*, Curitiba, n. 33, p. 143-156, 2009. **Editora UFPR**.

POKER, R. B.; FERNANDES, J. J.; COLANTONIO, S. Formação do Professor e Educação Inclusiva: análise dos conteúdos dos cursos de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista – Unesp **Revista InFor**, n.1, 2015

POKER, R. B.; VALENTIM, F. O D.; GARLA, I. A. Formação de professores e inclusão escolar: a perspectiva dos alunos egressos da nova grade curricular do curso de pedagogia da Unesp/Marília. **Anais...I** Congresso Internacional de Educação Especial e Inclusiva 13^a Jornada de Educação Especial, 2016.

PORTELLI, A.; SANTHIAGO, R. História oral como arte de escuta. (Tradução Ricardo Santhiago). São Paulo: **Letra e voz**, 2016 – (Coleção Ideias)

REIS, D. A. de F. História da formação de professores de Matemática do ensino primário em Minas Gerais: estudos a partir do acervo de Alda Lodi (1927 a 1950). 2014. 258f. **Tese** (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

RICARDO, D. C.; SAÇO, L. F.; FERREIRA, E. L. O desenho universal na educação: novos olhares diante da inclusão do ser deficiente. **RIAAE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 12, n. esp. 2, p. 1524-1538, ago. 2017. E-ISSN: 1982-5587 DOI: <http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v12.n.esp.2.10083>

ROSA, E. A. C. Professores que ensinam Matemática e a inclusão escolar: algumas apreensões. 2014. 161f. **Dissertação** (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp, Rio Claro/SP, 2014.

ROSA, E. A. C.; ROSA, F. M. C. da.; BARALDI, I. M. Professores que ensinam Matemática: considerações acerca da Inclusão Escolar a partir de duas pesquisas, **Revista InFor**, n.1, 2015.

ROSA, F. M. C. da. Professores de Matemática e a Educação Inclusiva: análises de memoriais de formação. 2013. 182f. **Dissertação** (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp, Rio Claro/SP, 2013.

SANTOS, T. A. dos. Diretrizes reestruturadoras das licenciaturas no Brasil: Reflexões sobre um currículo de transição do curso de Licenciatura em Física. 2018, 345f. **Dissertação** (Mestrado em Educação para a Ciência) – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2018.

SASSAKI. R. K. Inclusão. Construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SÃO PAULO. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação CEE nº 02/1998**. Regulamenta pedidos de reconsideração e de revisão das decisões do Plenário do Conselho Estadual de Educação. Diário Oficial do Estado de São Paulo, SP, 30 de maio de 1998, Página 12/13.

SÃO PAULO. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação CEE nº 78/2008**. Fixa normas complementares para a formação dos profissionais docentes em cursos de licenciatura para a educação básica, oferecidos pelos estabelecimentos de ensino superior, vinculados ao sistema estadual ressalvada a autonomia universitária. Diário Oficial do Estado de São Paulo, SP, 04 de dezembro de 2008 Seção I Página 25.

SÃO PAULO. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação CEE nº 111/2012**. Fixa Diretrizes Curriculares Complementares para a Formação de Docentes para a Educação Básica nos Cursos de Graduação de Pedagogia, Normal Superior e Licenciaturas, oferecidos pelos estabelecimentos de ensino superior vinculados ao sistema estadual. Diário Oficial do Estado de São Paulo, SP, 15 mar. 2012a, Seção I, p. 44.

SÃO PAULO. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação CEE nº 112/2012**. Estabelece normas para a formação de docentes em nível de especialização, para o desenvolvimento de atividades com pessoas com necessidades especiais, no sistema de ensino do Estado. Diário Oficial do Estado de São Paulo, SP, 03 mar. 2012b, Seção I, p. 25 - 26.

SÃO PAULO. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação CEE nº 126/2014**. Altera dispositivos da Deliberação 111/2012. Diário Oficial do Estado de São Paulo, SP, 14 jun. 2014, Seção I, p. 21 - 23.

SÃO PAULO. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação CEE nº 154/2017**. Altera dispositivos da Deliberação 111/2012. Diário Oficial do Estado de São Paulo, SP, 01 de junho de 2017a, Seção I - Página 36.

SÃO PAULO. **Parecer Nº 310/2013**: “Formação dos Profissionais da Educação”. Diário Oficial do Estado de São Paulo, SP, 05 de setembro de 2013b, Seção I – Página 40.

Disponível em:

http://diariooficial.imprensaoficial.com.br/doflash/prototipo/2013/Setembro/05/exec1/pdf/pg_0045.pdf Acesso em: 07 jan. 2019.

SÃO PAULO. **Resolução UNESP Nº 03, de 05 de janeiro de 2001**: “Dispõe sobre os princípios norteadores dos cursos de graduação no âmbito da Unesp”. Diário Oficial do Estado de São Paulo, SP, 06 de janeiro de 2001, p. 27.

SÃO PAULO. **Resolução UNESP Nº 21, de 05 de maio de 2011**. Dispõe sobre a Coordenação de Curso de Graduação. Diário Oficial do Estado de São Paulo, SP, 06 de maio de 2011a, p. 56.

SÃO PAULO. **Resolução UNESP Nº 43, de 27 de outubro de 2011**. Altera a Resolução UNESP nº 21 de 05-05-2011, que dispõe sobre a Coordenação de Curso de Graduação. Diário Oficial do Estado de São Paulo, SP, 28 de outubro de 2011b, p. 62.

SÃO PAULO. **Resolução UNESP Nº 62, de 2 de agosto de 2017**. Dispõe sobre o uso do nome social e o reconhecimento da identidade de gênero de pessoas travestis e transexuais no

âmbito da Universidade Estadual "Júlio de Mesquita Filho" – UNESP e dá outras providências. Diário Oficial do Estado de São Paulo, SP, de 03 de agosto de 2017b, p. 67.

SEARA, H. F. Nedem – Núcleo de estudo e difusão do ensino de matemática: sua contribuição para a Educação Matemática no Paraná. 2005. 552f. **Dissertação** (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp, Rio Claro/SP, 2005.

SENA, M. D. L. de.; RESENDE, F. M. de P. As determinações do conselho estadual de educação e suas implicações para as universidades públicas paulistas. UNESP/Rio Preto, **Forges**, 2016.

SKLIAR, C. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In: RODRIGUES, D. (org). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. – São Paulo: Summus, 2006.

SKLIAR, C. A invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade. **Educação & Realidade**, vol. 24, nº 2, Porto Alegre, p. 15-32, jul/dez, 1999. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/55373/33644> Acesso em 29 jun. 2018.

SILVA, C. R. M. da. Uma, Nove ou Dez Narrativas sobre as Licenciaturas em Ciências e Matemática em Mato Grosso do Sul. 2015. 369 f. **Tese** (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp, Rio Claro/SP, 2015a.

SILVA, H. Centro de Educação Matemática (CEM): fragmentos de identidade. 2006. 480f. **Tese** (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp, Rio Claro/SP, 2006.

SILVA, H.; SOUZA, L. A. de. A História Oral na Pesquisa em Educação Matemática. **Bolema**, Rio Claro (SP), Ano 20, nº 28, 2007, p. 139 – 162.

SILVA, L. C da.; RODRIGUES, M. M de. Políticas públicas e formação de professores: vozes e vieses na Educação Inclusiva. In: DECHICHI, C. SILVA, L. C. da. FERREIRA, J. M. (org). **Educação Especial e inclusão educacional: formação profissional e experiência em diferentes contextos**. Uberlândia: EDUFU, 2011.

SILVA, M. dos S. Sobre a formação de professores das séries iniciais na região de São José do Rio Preto/SP na ocasião dos Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério (CEFAM). 2015. 353f. **Dissertação** (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp, Rio Claro/SP, 2015b.

SILVA NETO, A de O.; ÁVILA, É. G.; SALES, T. R. R.; AMORIM, S. S.; NUNES, A. K.; SANTOS, V. M. Educação inclusiva: uma escola para todos. **Revista Educação Especial**, v. 31, nº 60, Santa Maria, p. 81-92, jan./mar. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/24091/pdf> Acesso em: 29 jun. 2018.

SILVA, T. T da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T da (org.). HALL, S. WOODWARD, K. **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais** – Petrópolis, Vozes, 2009.

SOUZA, G. L. D. Três décadas de Educação Matemática: um estudo de caso da Baixada Santista no Período de 1953 - 1980. 271f. 1998. **Dissertação** (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp, Rio Claro/SP, 1998.

SOUZA, L. A. de. Trilhas na construção de versões históricas sobre um grupo escolar. 420f. 2011. **Tese** (Doutorado em Educação Matemática) - Instituto de Geociências e Ciências Exatas, “Universidade Estadual Paulista” – Unesp, Rio Claro/SP, 2011.

SOUZA NETO, S.; SILVA, V. P. Prática como Componente Curricular: questões e reflexões. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 43, p. 889-909, set./dez. 2014. Disponível em: http://eadcampus.spo.ifsp.edu.br/pluginfile.php/6154/mod_resource/.../dialogo-14726.pdf Acesso em 19 abr. 2018.

SPAZZIANI, M. de L. A formação inicial de professores na UNESP: perspectivas dos cursos de licenciatura a partir das políticas da universidade. In: PENITENTE, L. A. de A. Mendonça, S. G. de L. (org). **Políticas para a formação de professores da educação básica: modelos em Disputa** – Marília: Oficina Universitária. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016. p. 39-55.

THOMPSON, P. A voz do passado: história oral. Rio de Janeiro: **Paz e terra**, 1992.

TOILLIER, J. S. A formação do professor (de matemática) em terras paranaenses inundadas. 2013. 286f. **Dissertação** (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp, Rio Claro/SP, 2013.

TOGNON, C. H.; NOGUEIRA, A. C. Uma Introdução a Teoria de Pontos Críticos. **FAMAT em revista** – Número 09 – outubro de 2007. P. 13 – 24. Disponível em: http://www.portal.famat.ufu.br/sites/famat.ufu.br/files/Anexos/Bookpage/Famat_Revista_09.pdf Acesso em: 26 jun. 2018.

TORISU, M. E.; SILVA, M. M. A formação do professor de matemática para a educação inclusiva: um relato de experiência no curso de matemática de uma universidade federal brasileira. **RPEM**, Campo Mourão, PR, v.5, n.9, p.270-285, jul.-dez. 2016.

VEIGA, I. P. A da. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? In: **Arte & Manhas dos Projetos Políticos e Pedagógicos**. Campinas – SP: CEDES, 2003, v.23/n.61.

VEIGA, I. P. A da. Projeto político pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, I. P da (org). **Projeto político pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 1998. p. 11-35.

WORCMAN, K. História Oral, histórias de vida e transformação. In SANTHIAGO, R.; MAGALHÃES, V.B. (orgs.) **Depois da utopia: a história oral em seu tempo**. São Paulo: Letra e Voz: Fapesp, 2013. p. 143-155

Glossário

Decreto Federal Nº 5.626/2005

O Decreto Federal nº 5.626/2005 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. O Decreto regulamenta a obrigatoriedade da inclusão da disciplina Libras nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

Deliberação CEE Nº 02/1998

A Deliberação CEE Nº 02/1998, traz uma regulamentação referente aos pedidos de reconsideração e de revisão das decisões do Plenário do Conselho Estadual de Educação. Em seu Art. 1º traz que “as decisões do Conselho Estadual de Educação poderão ser objeto de pedido de reconsideração pela parte interessada, exceto quando tomadas por unanimidade de votos dos Conselheiros presentes na sessão respectiva”. Onde em estabelece três parágrafos: 1º - O pedido deverá ser formulado no prazo de trinta (30) dias, apontando expressamente o erro de fato ou de direito em que incidiu o Colegiado ou o fato novo que justifique a reconsideração; 2º - O prazo de que trata o caput deste artigo será contado da data da publicação da decisão no Diário Oficial do Estado ou da data em que a parte interessada tiver ciência da decisão quando se tratar de matéria não sujeita a publicação; 3º - O Presidente do Conselho indeferirá de plano o pedido de reconsideração que for protocolado extemporaneamente ou formulado pela segunda vez. Em seu Art. 2º a deliberação traz que “recebido o pedido de reconsideração, este será juntado ao respectivo processo e encaminhado à Câmara ou Comissão onde teve origem a decisão recorrida, para apreciação preliminar, cabendo ao Conselho Pleno a decisão final”. Em seu Art. 3º “por proposta de qualquer Conselheiro, as decisões do Conselho poderão ser revistas quando for arguido erro de fato ou de direito”, que traz dois parágrafos: 1º - Ao propor a revisão de que trata este artigo, o Conselheiro deverá apresentar justificativa consubstanciando o pedido e 2º - A revisão proposta será aprovada se contar com o voto favorável de no mínimo dois terços (2/3) dos membros do Colegiado.

Deliberação CEE N° 72/2008

A Deliberação CEE N° 72/2008 altera a redação do art. 1 da Deliberação CEE N° 02/1998, onde o artigo passa a ter a seguinte redação: “Art.1° - As decisões do Conselho Estadual de Educação poderão ser objeto de pedido de reconsideração, a ser formulado pela parte interessada, nos termos desta Deliberação”.

Deliberação CEE N° 78/2008

A Deliberação CEE n° 78/2008 fixa normas complementares para a formação dos profissionais docentes em cursos de licenciatura para a educação básica, oferecidos pelos estabelecimentos de ensino superior, vinculados ao sistema estadual **ressalvada a autonomia** universitária.

Ela traz que o ensino fundamental será dividido em 2 etapas: o 1° ciclo ou anos iniciais que vai 1° ao 5° ano e anos finais do 6° ao 9° ano ou 2° ciclo.

A formação de professor para trabalhar com a Educação Especial no 1° ciclo pode acontecer nos cursos de Ensino Superior, tendo uma carga horária mínima de 400 horas. Para atuarem no segundo ciclo é necessário uma formação especializada.

Deliberação CEE N° 111/2012

A Deliberação CEE n° 111/2012 estabelece as Diretrizes Curriculares Complementares à Formação de Professores para Educação Básica nos cursos de Pedagogia, Normal Superior e Licenciaturas, oferecidos por IES e vinculadas ao Sistema Estadual. Esta Deliberação teve como objetivo priorizar e propor conhecimentos que potencializam as competências necessárias à prática da docência e à gestão de ensino.

A organização da Formação Docente é proposta em dois grupos: Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1° ao 5°); e Anos Finais do Ensino Fundamental (6° ao 9°) e Ensino Médio. Nesta deliberação é separada a Educação Infantil do pré-escolar, deixando as crianças de 0 a 3 anos de fora da Educação Infantil.

O curso de Pedagogia deve possuir uma carga horária de 3200 horas e o Normal Superior de 2800 horas, sendo que os currículos devem contemplar conteúdos/conhecimentos referentes a formação científico-cultural e formação pedagógica (Fundamentos, Didática e Metodologias do Ensino) bem como sobre Avaliação do Rendimento Escolar e Diretrizes Curriculares Nacionais e Estaduais para orientar as Práticas de Ensino do professor.

Nesse sentido, tem-se que os cursos de Formação de Professores para atuarem nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio, devem dedicar 30% da carga horária

total à Formação Didático Pedagógica, não contemplando nesta carga horária as horas determinadas ao Estágio Supervisionado. O Estágio Supervisionado, que compreende 400 horas de atividades, deve incluir 200h de apoio ao exercício da Docência; 100h de atividades de gestão do ensino (trabalho pedagógico, conselho de escola ou classe, recuperação paralela, reunião de pais e mestres); e 100h de atividades teórico-práticas ou aprofundamento em áreas específicas. Esta deliberação aplica-se a turmas ingressantes a partir do 1º semestre de 2013.

Deliberação CEE N° 112/2012

A Deliberação CEE 112/2012 estabelece normas para a formação de docentes em nível de especialização, para o desenvolvimento de atividades com pessoas com necessidades especiais, no sistema de Ensino do Estado de São Paulo. Onde no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, os Cursos de Especialização destinados à Formação de Professores de Educação Especial, oferecidos por Universidades, Centros Universitários e Institutos isolados de Ensino Superior, dos Sistemas Estadual e Federal de Ensino, deverão ter a aprovação do Conselho Estadual do Estado de São Paulo.

Deliberação CEE N° 126/2014

A Deliberação CEE N° 126/2014 altera dispositivos da Deliberação 111/2012 e “Fixa Diretrizes Curriculares Complementares para a Formação de Docentes para a Educação Básica nos Cursos de Graduação de Pedagogia, Normal Superior e Licenciaturas, oferecidos pelos estabelecimentos de ensino superior vinculados ao sistema estadual”.

A organização da formação docente continua sendo proposta em dois grupos: Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º); e Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º) e Ensino Médio. Com carga horária de 3200 horas para a Pedagogia e 2800 horas para o curso Normal Superior.

O curso de Formação continua a dedicar 30% da carga horária à formação didático pedagógica, além do Estágio Supervisionado e das atividades científico-culturais. Nessa deliberação o Estágio Supervisionado obrigatório deverá incluir, no mínimo 400 horas, sendo: 200 horas na escola, compreendendo o acompanhamento do efetivo exercício da docência nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio e vivenciando experiências de ensino, na presença e sob supervisão do professor responsável pela classe na qual o estágio está sendo cumprido e sob orientação do professor da Instituição de Ensino Superior; e 200 horas dedicadas às atividades de gestão do ensino, nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, nelas incluídas, entre outras, as relativas ao trabalho pedagógico coletivo,

conselhos da escola, reunião de pais e mestres, reforço e recuperação escolar, sob orientação do professor da Instituição de Ensino Superior e supervisão do profissional da educação responsável pelo estágio na escola, e, atividades teórico-práticas e de aprofundamento em áreas específicas, de acordo com o projeto político pedagógico do curso de formação docente. Esta deliberação aplica-se as turmas ingressantes a partir do 1º semestre de 2015.

Deliberação CEE Nº 154/2017

A Deliberação CEE Nº 154/2017, que altera a Deliberação CEE Nº 111/2012, fixa Diretrizes Curriculares Complementares para a Formação de Docentes para a Educação Básica nos Cursos de Graduação de Pedagogia, Normal Superior e Licenciaturas, oferecidos pelos estabelecimentos de ensino superior vinculados ao sistema estadual.

A organização da Formação continua como nas outras deliberações, o que difere é a carga horária mínima para a formação inicial para professores de educação básica em nível superior, que terão 3200 horas e com duração de, no mínimo, 8 semestres. Estas 3200 horas estarão divididas em: 200 horas dedicadas a revisão de conteúdos curriculares do ensino fundamental e médio da disciplina ou área que será objeto do ensino do futuro docente; de estudos da Língua Portuguesa falada e escrita, da leitura, produção e utilização de diferentes gêneros de textos bem como a prática de registro e comunicação, dominando a norma culta a ser praticada na escola; e a utilização das Tecnologias da Comunicação e Informação (TIC) como recurso pedagógico e para o desenvolvimento pessoal e profissional; 2400 horas dedicadas a estudos específicos e dos conhecimentos pedagógicos que garantam a transposição didática, sendo essas horas divididas em: 960 horas de conhecimentos didáticos pedagógicos; 1040 horas de conhecimentos específicos da Licenciatura; 400 horas de Prática como Componente Curricular (PCC) a serem articuladas como o conhecimento específico e pedagógico e distribuídas ao longo do percurso formativo. Dentro das 3200 horas, ainda há 400 horas de Estágio Supervisionado que estão divididas em 200 horas de estágio na escola, em sala de aula, com supervisão do professor responsável pela classe e sob orientação do professor da Instituição de Ensino Superior e 200 horas dedicadas ao acompanhamento das atividades da gestão escolar. As últimas 200 horas são destinadas as atividades teórico práticas de aprofundamento, dedicadas preferencialmente à problemática da inclusão e ao estudo dos direitos humanos, diversidade étnico racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras. Esta deliberação aplica-se a turmas ingressantes a partir do 2º semestre de 2017.

Resolução CNE/CP N° 01/2002

A Resolução CNE/CP N° 01/2002 institui as diretrizes curriculares para formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena e constitui-se “de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino”.

Esta deliberação em seu Art. 6º parágrafo 3º afirma que a definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, contemplando: a cultura geral e profissional; os conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas; o conhecimento sobre dimensão cultural, social, política e econômica da educação; os conteúdos das áreas de conhecimento que serão objeto de ensino; e o conhecimento pedagógico;

Resolução CNE/CP N° 2/2002

A Resolução CNE/CP N° 2 de 19 de fevereiro de 2002, tem como fundamento a Resolução CNE/CP N° 1/2002 e o Parecer CNE/CP 28/2001¹. Esta estabelece, em seu Art. 1º, que a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, deva possuir no mínimo, uma carga horária de 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garanta, nos termos dos seus projetos pedagógicos: 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso; 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso; 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural; 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

¹ Parecer CNE/CP 28/2001: “Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena”. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf> Acesso em: 20 mai. 2018.

Resolução CNE/CES² N° 3/2003

Resolução que estabelece as diretrizes curriculares para os cursos de Licenciatura em Matemática, onde orienta para a formulação do Projeto Pedagógico do curso, onde estes devem conter: o perfil dos formandos; as competências e habilidades de caráter geral e comum e aquelas de caráter específico; os conteúdos curriculares de formação geral e os conteúdos de formação específica; o formato dos estágios; as características das atividades complementares; a estrutura do curso e as formas de avaliação.

Resolução CNE/CP N° 1/2004

A Resolução CNE/CP n° 1/2004 institui Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, no qual os cursos de formação inicial e continuada de ensino superior devem incluir nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes.

Resolução CNE/CP N° 1/2012

A Resolução CNE/CP n° 1/2012 estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos e refere-se ao uso de concepções e práticas educativas fundadas nos Direitos Humanos e em seus processos de promoção, proteção, defesa e aplicação na vida cotidiana e cidadã de sujeitos de direitos e de responsabilidades individuais e coletivas.

Resolução CNE/CP N° 02/2012

Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, traz que deve promover a Educação Ambiental em todos os níveis de ensino, pois segundo a resolução “todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao poder público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações”.

Resolução CNE/CP N° 02/2015

A Resolução CNE 02/2015 estabelece 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. Essa

² Câmara de Educação Superior.

Resolução estendeu para 3200 horas a carga horária de todas as Licenciaturas. Além disso, determinou também que a formação pedagógica não poderá ser menor do que 20% desse total, ou seja, no mínimo 640 horas, excluídas desse total as 400 horas do Estágio Supervisionado, 400 horas de prática como componente curricular e 200 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, relacionadas a seminários e estudos curriculares, projetos de iniciação científica, iniciação à Docência, residência docente, monitoria e extensão, entre outros. No seu Art. 3, parágrafo 6º a formação docente, em regime de colaboração, deve contemplar: 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. E em seu 7º parágrafo os cursos de formação inicial e continuada de profissionais do magistério da educação básica para a educação escolar indígena, a educação escolar do campo e a educação escolar quilombola devem reconhecer que: I - a formação inicial e continuada de profissionais do magistério para a educação básica da educação escolar indígena, nos termos desta Resolução, deverá considerar as normas e o ordenamento jurídico próprios, com ensino intercultural e bilíngue, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica; II - a formação inicial e continuada de profissionais do magistério para a educação básica da educação escolar do campo e da educação escolar quilombola, nos termos desta Resolução, deverá considerar a diversidade étnico-cultural de cada comunidade.

Resolução Unesp nº 74/2018

Resolução Unesp nº 74 de 28 de novembro de 2018 que dispõe sobre proposta de estrutura curricular de cursos. Em seu artigo 1º traz que as propostas de reestruturação e de alteração dos currículos dos cursos de graduação, devidamente aprovadas pelos órgãos colegiados competentes da Unidade, poderão ser encaminhadas à Pró – Reitoria de Graduação a qualquer tempo, por meio digital e por meio físico, através do respectivo processo do curso de graduação.

Em seu artigo 2º a Resolução traz a definição, de reestruturação curricular, que “é o processo que visa modificar substancialmente o Projeto Político-Pedagógico do curso, podendo decorrer de defasagem curricular, de novas determinações legais referentes ao currículo, etc. e resultará na publicação de uma nova estrutura curricular”. De alteração

curricular, que “é o processo que visa promover ajustes pontuais no currículo, tais como: alteração de nomenclatura e carga horária de disciplinas e demais componentes curriculares, modificação de co e pré-requisitos de disciplinas, criação ou extinção de disciplinas obrigatórias e optativas, reordenação da seriação ideal, desde que mantido o perfil do curso”. E de atualizações bibliográficas, de conteúdo programático, objetivos e de critérios de avaliação que não serão tratadas como alteração curricular, podendo tramitar apenas em âmbito local.

A resolução também traz o que deve conter um Projeto Pedagógico do curso para atender cada uma das estruturas retratada acima.

Conselho Nacional de Educação

O Conselho Nacional de Educação – CNE é o órgão do governo vinculado ao Ministério da Educação - MEC, criado pela Lei nº 9.131 de 24 de dezembro de 1995, no governo Itamar Franco, em substituição ao Conselho Federal de Educação - CFE. Segundo Menezes e Santos (2001) o CFE foi extinto pelo ex-ministro Murílio Hingel devido as denúncias de que havia tráfico de influência e de que o órgão influenciava nas decisões favoráveis as escolas privadas.

É função do CNE acompanhar a elaboração e execução do Plano Nacional de Educação - PNE; regulamentar diretrizes; assegurar a participação da sociedade; dar suporte ao MEC no diagnóstico de problemas e participar ativamente da promoção de debates que auxiliem na busca de melhorias.

As manifestações do CNE são apresentadas em forma de resoluções e pareceres que devem ser seguidos por municípios, estados e União após homologação do MEC. E as escolas e redes orientam-se a partir desses documentos.

O CNE é composto pelas Câmaras de Educação Básica e de Educação Superior, cada uma constituída por doze conselheiros. Cada câmara elege um presidente e um vice, estes têm um ano de mandato, podendo se reeleger apenas uma vez. Os conselheiros são escolhidos e nomeados pelo Presidente da República. O presidente do CNE é escolhido pelos conselheiros e tem mandato de dois anos, sem a possibilidade de reeleição.

Conselho Estadual de Educação

O Conselho Estadual de Educação de São Paulo – CEE-SP, criado em 1933³ e reorganizado em 1963, possui atribuições e competências vinculadas tanto ao processo de implementação de políticas públicas nacionais como de normatização e complementariedade dessas políticas para a educação paulista, incluindo todas as escolas de Ensino Fundamental e Médio (públicas e privadas), as instituições de Educação Infantil e as faculdades municipais da cidade de São Paulo.

De acordo com a Lei nº 10.403, de 06 de julho de 1971 o CEE-SP é composto por 24 membros. Segundo Sena e Resende (2016) os membros do Conselho são indicados pela Secretaria de Educação e nomeados pelo Governador do Estado, se escolhe os membros a partir das suas experiências e conhecimentos em relação a educação. Ultimamente, segundo Sena e Resende (2016, p. 3) “cada membro tem mandato de três anos, com direito a uma recondução, sendo que a cada ano renova-se 1/3 dos Conselheiros”. O presidente e o vice-presidente também podem renovar o seu mandato, mas apenas uma vez.

O Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo é um órgão normativo, deliberativo e consultivo, seus membros costumam ser pessoas envolvidas no meio educacional, mas, segundo Sena e Resende (2016, p. 3) “o CEE-SP não possui representantes discentes, pais ou membros de sindicatos”.

A organização do Conselho é separada em câmaras: a câmara de educação básica que possui onze membros e a câmara de educação superior que é formada por doze membros. Ainda possui duas comissões formadas por representantes dessas duas câmaras, sendo uma de planejamento e a outra, de legislações e normas⁴.

A Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo atribui ao CEE do Estado de São Paulo, segundo Sena e Resende (2016, p. 4) “a responsabilidade pela organização e administração dos cursos superiores e das instituições de ensino superior do Estado, garantindo-lhe total liberdade para tomar decisões e sugerir propostas a essas instituições de ensino superior”. Fica a cargo do CEE-SP o credenciamento das Universidades, faculdades e outros centros de formação superior instaladas no Estado de São Paulo e cabe a ele a elaboração de Pareceres, Indicação e Deliberações.

³ Decreto 5884 de 21/04/1933. Em 1963 a Lei 7490 extinguiu o Conselho de Educação de 1933, o Conselho Estadual do Ensino Superior e a Comissão Estadual de Ensino, criando o atual Conselho Estadual de Educação de São Paulo (CEE-SP). A Lei 10.125 de 04/06/1968, que institui o novo Código de Educação de São Paulo ampliou as atividades normativas do CEE. Em 1971 (Lei 10.143/71), o Conselho passou por nova reorganização. Suas atribuições e competências foram definidas tendo como base o princípio de que o ensino (público e privado) tem uma natureza pública

⁴ SENA; RESENDE, 2016.

Pró – Reitoria de Graduação da Unesp

A Pró – Reitoria de Graduação, PROGRAD, é a instância responsável por planejar, coordenar e acompanhar todas as atividades de ensino nos cursos de graduação, garantindo a articulação com os Coordenadores de Curso. Os assessores são escolhidos pelos Pró-Reitores de Graduação e estes são indicados pelos Reitores da Universidade.

Conselho de Curso de Graduação

Segundo a Resolução Unesp nº 21, de 05 maio de 2011 alterada pela Resolução Unesp nº43, de 27 de outubro de 2011, no art. 1º consta que a Coordenação das atividades de cada um dos cursos de graduação será exercida, no âmbito de cada Unidade Universitária, por um Conselho de curso de Graduação, que é presidido pelo Coordenador de Curso.

Em seu artigo 2º, traz que a composição do Conselho de Curso de Graduação e a forma de escolha de seus membros serão estabelecidos pela Congregação da Unidade, onde: cada Conselho de Curso será composto por, no mínimo, cinco representantes do corpo docente e respectivos suplentes, excluindo os docentes temporários, e deve ser garantida a representação discente; os membros docentes do Conselho de Curso de Graduação devem ter no mínimo o título de doutor; deve haver representantes do corpo docente da unidade, a participação de docentes de outra Unidade deve ser proporcional à carga creditada, porém com no mínimo um e no máximo quatro representantes; os representantes docentes terão um mandato de dois anos e os discentes de uma ano, permitida uma redução sucessiva; o Coordenador e o Vice-coordenador serão eleitos de acordo com as normas estabelecidas pela Congregação, com mandato de dois anos, permitida uma recondução sucessiva, e ainda consta nesse artigo, se o membro titular, docente ou discente, deixar de comparecer a três reuniões consecutivas ou cinco reuniões não consecutivas, sem justificativa aceita, ele será desligado automaticamente do Conselho, devendo o restante do mandato ser cumprido por ser respectivo suplente.

Ainda segundo a Resolução Unesp nº 21, compete ao Conselho de Curso de Graduação dentre várias atribuições: coordenar as ações relativas ao ensino no âmbito do curso de graduação; definir, acompanhar e avaliar a proposta pedagógica do Curso de Graduação, a ser submetida à apreciação da Congregação e dos colegiados superiores da Universidade; coordenar o processo de orientação dos alunos por ocasião da matrícula, mostrando as oportunidades existentes dentro da Universidade; propor alteração ou reestruturação curricular dos cursos de graduação, encaminhando-as à apreciação dos órgãos

superiores e manifestar-se nos processos de contratação de docentes para disciplinas do curso, no que diz respeito à definição dos programas e das provas, à composição das bancas examinadoras, ao perfil e ao preparo dos candidatos;

E em seu art. 4º consta o que cabe ao Coordenador de Curso de Graduação e, nos seus impedimentos, ao Vice-coordenador:

- I – presidir o Conselho de Curso de Graduação em todas as situações necessárias;
- II – cumprir e zelar pelo cumprimento das deliberações do Conselho de Curso de Graduação, previstas no Artigo 3º;
- III – convocar, periodicamente, reuniões plenárias para discussão das atividades de rotina, bem como para avaliação anual das atividades do curso, e para a elaboração de propostas de alteração ou de reestruturação curricular;
- IV – exercer outras atribuições relativas à Coordenação de atividades de ensino no âmbito do curso de graduação (SÃO PAULO, 2011, p. 3).

Apêndice I - Roteiro para as entrevistas (Coordenadores)

I – Formação, aspectos pessoais

- 1.1) Fale um pouco de você. (Nome completo, ano e local de nascimento)
- 1.2) Qual é a sua formação? (Graduação e pós-graduação)
- 1.3) Qual sua área de atuação atualmente?
- 1.4) Alguém te influenciou para ser professor (a)?

II – Atuação como coordenador (a) de curso

- 2.1) Quando você iniciou a sua gestão como coordenador (a)?
- 2.2) Como era a sua rotina como coordenador (a)?
- 2.3) Por que assumiu a coordenação de curso?
- 2.4) Como é a grade curricular do curso que coordena ou coordenou e qual é o perfil dos estudantes?

III – Educação inclusiva

- 3.1) Qual sua experiência com a Educação Inclusiva?
- 3.2) Como você entende a inserção de conteúdos com a perspectiva inclusiva em diferentes disciplinas ou a inserção de disciplinas específicas que abordem a Educação Inclusiva?
- 3.3) Na sua opinião a inserção dessas disciplinas podem contribuir para a formação desses futuros professores?
- 3.4) Como foi o processo de reformulação do curso visando tal inserção? Como foi o processo como um todo para atender as deliberações estaduais (2011- 2015)?

3.5) A Prograd ofereceu algum curso que auxiliasse nessas reestruturações?

3.6) Como foi a preparação dos docentes para ministrarem essas disciplinas, foram feitas novas contratações?

3.7) O curso ainda precisa passar por alguma reformulação? (Para atender a Deliberação CEE 154/2017)

Apêndice II - Roteiro para a entrevista (Assessora)

I – Formação, aspectos pessoais

1.1) Fale um pouco de você. (Nome completo, ano e local de nascimento)

1.2) Qual é a sua formação?

1.3) Onde se formou? Quando foi?

1.4) Você fez outros cursos? Especialização? Curso de capacitação ...

II – Atuação profissional

2.1) Quando você ingressou na Unesp? Quais foram suas atuações?

2.2) Quando você iniciou a sua gestão como assistente do pró-reitor de graduação?

2.3) Como era a sua rotina? Havia muitas reuniões?

III – Processo da reestruturação

3.1) Em relação as reestruturações das licenciaturas, qual foi a intenção, principalmente diante das deliberações do CEE?

3.2) Como funcionou a criação dessas deliberações? Como era a relação da Unesp com o CEE?

3.3) Houve reuniões para explicação e discussão dessas reestruturações?

3.4) Teve flexibilidade em relação a mudanças tanto por parte dos conselhos de cursos, conselho estadual e a Unesp?

3.5) Havia algum critério para que determinada disciplina pudesse fazer parte da reestruturação?

IV - O ensino em Educação Inclusiva

3.6) O que ao seu ver as Deliberações 111/2012, 126/2014 e 154/2017 contribuíram para que fossem inseridas disciplinas com conteúdos referentes a Educação Inclusiva nas licenciaturas?

3.7) Como foi esse processo?

3.8) Houve reuniões para capacitação dos professores de como poderiam ser essas disciplinas?

3.9) Como a Unesp propôs uma solução para inserir Libras em todos os cursos?

Anexo I – Carta aberta a comunidade universitária do estado de São Paulo

CARTA ABERTA À COMUNIDADE UNIVERSITÁRIA DO ESTADO DE SÃO PAULO

Nas últimas décadas temos sido surpreendidos com a publicação de textos normativos que afetam diretamente a organização e o funcionamento dos cursos oferecidos em nossas universidades. De forma geral, esses documentos legais são editados sem que haja um espaço de interlocução com os reais interessados na melhoria do ensino oferecido em nossas instituições, ou seja, professores e alunos dos cursos de graduação das universidades públicas estaduais paulistas. Mais uma vez esse desrespeito acontece quando da publicação da Resolução SEE/SP, de 14, publicada em 15/03/2012, homologando a Deliberação do Conselho Estadual de Educação nº 111/2012, que fixa novas Diretrizes Curriculares Complementares para a Formação de Docentes para a Educação Básica nos Cursos de Graduação de Pedagogia, Normal Superior e Licenciaturas, oferecidos pelos estabelecimentos de ensino superiores vinculados ao sistema estadual, para serem implantadas já no 1º semestre letivo de 2013..

Diante desse fato, os docentes do Curso de Pedagogia da FFC/UNESP-Marília, em reunião realizada em 02/05/2012, resolveram registrar sua preocupação com o que está sendo proposto na Deliberação CEE 111/2012, que na opinião desse colegiado, não só fere princípios constitucionais e contrariam disposições do Conselho Nacional de Educação, como também contrariam princípios educacionais que serviram de referência na elaboração do Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da FFC/UNESP-Marília.

O que estamos denunciando fica evidenciado quando, a Deliberação nº 111/12, na direção oposta da legislação que a antecedeu (Del. CEE nº 78/2008), deixa de explicitar que para atendimento ao o que está previsto naquela norma legal, está ressalvada a autonomia universitária. A Constituição Federal ao determinar, em seu artigo 207: "*As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial,[...]*", garante que as normatizações complementares não contrariem esse princípio constitucional. A única forma de entender a omissão da ressalva nessa última Deliberação é a compreensão, incontestemente de que, por estar definida na Constituição Federal de 1988, a autonomia universitária não precisa ser explicitada em nenhuma lei menor. Sobre isso, resta a indagação: Porque a Deliberação CEE 78/2008, publicada vinte anos após a promulgação da atual Constituição, explicitou o princípio da autonomia universitária?

Entendemos ser preciso identificar também outros aspectos que a Del. CEE nº 111/2012 causou estranhamento entre os docentes e discentes do Curso de Pedagogia da FFC/UNESP-Marília, entre eles destacamos:

- Porque trazer de volta a dualidade na formação de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental e da Pré-Escola possibilitando que ela ocorra em dois cursos diferentes – Normal Superior e Pedagogia? Que vantagem essa dualidade pode trazer? A formação de docentes para os demais conteúdos curriculares não é feita sempre numa determinada licenciatura? Duas licenciaturas com nomes diferentes não sugerem uma indefinição no caráter da formação que se pretende? Será que o Conselho Estadual de Educação pretende, por meio do que sugeriram as três relatoras desta Deliberação, trazer de volta a questão, a nosso ver já superada, da dicotomia entre a formação de gestores e de professores?

- Ao deixar de fora do Curso de Pedagogia a formação de professores para os alunos da Educação Infantil de 0 a 3 anos, as relatoras e os Conselheiros que aprovaram o texto por elas redigido, permitem uma interpretação muito preocupante de suas intenções: Estariam possibilitando que o atendimento educacional dessa faixa etária seja feito por pessoas não licenciadas? Se for essa a solução pensada pelo CEE/SP, os docentes da FFC/UNESP-Marília, desde já se colocam radicalmente contra esse posicionamento e o repudiam por considerá-lo uma afronta aos princípios e pressupostos educacionais que têm orientado a nossa proposta pedagógica.
- No inciso I do artigo 4º da Deliberação que motiva esta Carta Aberta, encontramos a destinação de 800 horas da carga horária do curso para a formação científico-cultural. Já o artigo 5º registra que *a formação científico-cultural tem por objetivo ampliar a formação obtida no ensino médio [...]*. Essa tentativa de resolver problemas oriundos da formação insuficiente dos concluintes do Ensino Médio reorganizando a matriz curricular das licenciaturas nos parece um equívoco de direcionamento de políticas educacionais. Nós nos posicionamos contra essa tentativa de esvaziamento de conteúdos de fundamento na formação dos nossos alunos, futuros educadores que atuarão nas escolas públicas de educação básica.
- A Constituição Federal estabelece o direito das pessoas com necessidades especiais receberem educação, preferencialmente, na rede regular de ensino (inciso III do art. 208 da CF), visando a plena integração dessas pessoas em todas as áreas da sociedade e o direito à educação, comum a todas as pessoas, através de uma educação inclusiva, em escola de ensino regular, como forma de assegurar o mais plenamente possível o direito de integração na sociedade. No sentido oposto a esse direito, as Deliberações CEE 111/12 e 112/12, ao deslocar a formação de docentes para atendimento às pessoas com necessidades especiais para os cursos de especialização, tira do licenciado a possibilidade de uma formação adequada para esse atendimento nas classes regulares, como está previsto no texto constitucional.

Diante de todas essas incoerências e inconveniências os professores do Curso de Pedagogia da FFC/UNESP-Marília posicionam-se contrários ao direcionamento dado pela Deliberação CEE nº 111/2012 e convidam a toda comunidade universitária para que iniciemos um debate sobre esse tema. Aliás, no nosso entendimento, a ampliação dos espaços de reflexão e debates sobre a organização curricular dos cursos de formação de professores deveria ser o procedimento tomado pelo próprio Conselho Estadual de Educação, antes de definir as diretrizes para o nosso trabalho. Colocamo-nos à disposição das instituições e dos educadores que assim como nós, sentem que podem e devem participar das decisões sobre o trabalho que realizam na formação de educadores.

PROFESSORES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA FFC/UNESP-MARÍLIA

Anexo II – Carta do Fórum das Universidades Pública no estado de SP ao CEE

Prezados Membros do Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo

A recente aprovação da Deliberação CEE-SP 111/2012 e sua promulgação por meio da Resolução SEE-SP de 14/03/2012, que “Fixa Diretrizes Curriculares Complementares para a Formação de Docentes para a Educação Básica nos Cursos de Graduação de Pedagogia, Normal Superior e Licenciaturas, oferecidos pelos estabelecimentos de ensino superior vinculados ao sistema estadual”, tem causado uma série de preocupações, dúvidas e divergências quanto à sua interpretação e decorrências, o que motivou a elaboração de vários documentos e manifestos das Universidades Públicas Paulistas (em anexo) e culminou, no dia 25/06/2012, com a realização na Unicamp, de uma reunião entre diretores das Faculdades de Educação, Coordenadores de Curso, Coordenadores de comissões de licenciaturas/formação de professores, docentes e discentes, que se propuseram a analisar em conjunto a referida regulamentação. Contamos com a presença do Conselheiro do CEE Angelo Cortelazzo, que nos prestou diversos esclarecimentos.

A partir de nossas discussões, foi criado no dia 25 de junho de 2012, o **Fórum das Universidades Públicas no Estado de SP – Em defesa da Educação Pública**, que vem respeitosamente apresentar a esse Conselho suas considerações.

A análise cuidadosa dos documentos permite-nos apontar os seguintes questionamentos:

1. Quanto ao estabelecimento de regulamentação própria para a formação de professores para as creches e para a educação especial

- O estabelecimento de uma regulamentação especial para a formação de professores para as creches sugere que essa formação não será feita no âmbito dos cursos de Pedagogia. Esse ponto nos é especialmente preocupante, visto que contraria frontalmente uma conquista histórica da população brasileira, que consiste no direito de todas as crianças, desde o nascimento, de acesso ao sistema educativo. Essa conquista está consolidada na Constituição Federal de 1988, que confirma a educação infantil como primeira etapa da educação básica, na LDBEN 9394/96, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação do Pedagogo aprovadas em 2006, que ratificam a etapa de 0 a 6 anos como constituinte da educação infantil; nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1999 e 2009), define-se uma educação de qualidade para todas as crianças pequenas, que implica os processos de formação nos Cursos de Pedagogia.

A incorporação da Educação Infantil ao FUNDEB, em 2006, reforça a importância dessa etapa da escolaridade e da formação dos professores para trabalhar com as crianças pequenas.

Estudos e pesquisas no âmbito das Universidades Paulistas, das Universidades nacionais e internacionais, reforçam essa concepção de integralidade da infância

e da educação de crianças, que não separa o cuidar do educar, mas que pensa o trabalho do professor de crianças a partir da integração dessas dimensões.

Por esse conjunto de razões, identificamos aqui uma insolúvel contradição entre o que prevê a legislação nacional e o que se apresenta nas diretrizes aprovadas para o Estado de São Paulo.

- Na mesma direção, o estabelecimento de diretrizes específicas da formação para a Educação Especial constitui movimento contrário ao que estabelece a LDBEN/96, que estabelece o princípio da inclusão para todas as crianças, adolescentes, jovens e adultos, garantindo o direito de acesso ao sistema educativo formal a despeito de necessidades ou condições especiais. A ideia de uma formação que se separa dos programas de formação em pedagogia e licenciaturas parece retirar dessa formação as dimensões não apenas técnicas para o trabalho com as distintas necessidades especiais, mas também a dimensão filosófica e pedagógica da diferença como constituinte da condição humana. Novamente aqui, destacamos a incompatibilidade entre a legislação federal e as diretrizes estaduais.

2. Quanto ao estágio supervisionado

- Há divergência entre as horas estabelecidas nas diretrizes nacionais para o estágio em Pedagogia e as horas estabelecidas para o Estado de São Paulo.

- o direcionamento da forma de distribuição das horas de estágio, tanto para a pedagogia quanto para as licenciaturas, desconsidera os projetos pedagógicos construídos nas instituições, fruto de grandes processos de reflexão e construção coletiva – no caso das licenciaturas, que implicam parcerias e negociações com outras unidades das universidades.

- O estabelecimento na deliberação, de 200 horas do estágio para apoio ao professor na sala de aula: tememos que, assim como apresentado, esse montante da carga horária possa ser utilizado pelas escolas como forma de precarizar o trabalho e mascarar lacunas na composição do quadro docente.

- A ausência, entre as possibilidades de inserção do estagiário, dos espaços não formais. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores e para a formação em Pedagogia apontam a educação não formal como espaço que pode demandar a atuação do professor e do pedagogo. Nesse sentido, as diretrizes do Estado de São Paulo são restritivas em relação às diretrizes nacionais. Some-se a isso que, em algumas de nossas licenciaturas, a inserção na educação não formal tem configurado uma rica e necessária experiência de formação.

- Com relação às licenciaturas da área de artes, nas Orientações para o Trabalho Letivo de 2012 nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, apresentadas pela Coordenadoria de Gestão da Educação Básica do Estado de São Paulo, fica estabelecido que os professores da área atuam também na Educação Infantil e Ensino Fundamental de várias redes municipais de ensino, o que não aparece nas

diretrizes em análise. Encontramos aqui, portanto, contradições entre normativas do próprio Estado de São Paulo.

3. Quanto aos conteúdos específicos, componentes da formação científico-cultural

- Identificamos perspectivas disciplinares restritivas – como exemplo: o estudo das ciências naturais resume-se ao corpo, deixando de lado aspectos do ambiente e da relação ser humano-ambiente.

- A concepção apresentada para as TICs considera apenas seu caráter instrumental, desfocando a dimensão comunicativa e sua adequação a projetos pedagógicos e objetivos educacionais, bem como desconsiderando uma demanda histórica, relativa ao direito à comunicação e ao acesso ao conhecimento.

4. Quanto ao prazo estabelecido para a implantação

- Considerando que um currículo expressa concepções sobre educação e as formas de viabilizá-las, o seu estabelecimento pressupõe um amplo processo de reflexão e negociação, bem com adequações referentes à normatização acadêmica de cada instituição, o que se mostra difícil ou inviável no período de um ano.

5. Quanto às concepções de formação subjacentes ao projeto

- A concepção de formação de professores que permeia o documento recupera uma perspectiva fragmentada e dualista da formação do profissional de educação, ao contemplar em sua formulação a modalidade Normal Superior, com carga horária inferior ao Curso de Pedagogia, modulação essa que, historicamente, aponta para uma formação técnica, afastada dos processos de reflexão e produção de conhecimento que se espera dos cursos de formação do professor.

- A supressão, nesta deliberação, da educação das crianças de 0 a 3 anos e da educação especial constitui concepção restritiva à atuação do pedagogo e do professor, além de contrariar as deliberações nacionais.

- O texto da deliberação não veio precedido de justificativas e argumentações que deveriam oferecer suporte e tornar mais compreensíveis as motivações e perspectivas educativas reforçadas nessa formulação.

6. Quanto à questão da autonomia universitária

- Na deliberação CEE 78/2008, fixavam-se "normas complementares à formação dos profissionais docentes em cursos de licenciatura para a educação básica, oferecidos pelos estabelecimentos de ensino superior, vinculados ao sistema estadual **ressalvada a autonomia universitária** (grifo nosso)". Na deliberação atual, suprime-se a ressalva à autonomia universitária. Questionamos o significado dessa supressão e as consequências relativas aos projetos político-

pedagógicos construídos nas universidades. Preocupa-nos, no âmbito mais geral da política para a educação do Estado, a omissão da autonomia universitária como princípio.

- Nessa direção, o próprio modo como foi gestada a presente deliberação, marcada por fraco diálogo com as universidades públicas do Estado de São Paulo, e com evidente desconsideração ao conhecimento produzido pelos cientistas da área de educação que nelas atuam, revela uma ruptura com a perspectiva de autonomia que sustenta a relação universidades-estado.

Face às reflexões apresentadas, consideramos que:

- Embora seja legítimo e garantido pela LDBEN/96 que os Estados elaborem leis complementares à normativa nacional, a complementaridade implica em não contradição com a lei maior e com a constituição federal, o que parece não se aplicar às diretrizes analisadas. Em muitos pontos, há franca oposição e limitação em relação àquilo que estabelecem os indicadores nacionais, o que nos coloca em um dilema insolúvel: a quem vamos obedecer e desobedecer?

- A bem e no interesse de uma educação pública de qualidade para todos, urge o estabelecimento de um diálogo franco e democrático entre o CEE e as Universidades públicas no Estado de São Paulo, na direção do estabelecimento de diretrizes que melhor expressem os direitos à educação de qualidade para todos e os conhecimentos produzidos no campo da educação.

Diante da impossibilidade de se colocar em prática o que está sendo previsto na Deliberação, vimos solicitar a esse Conselho que revogue imediatamente a Deliberação CEE 111/2012 e a Resolução de 14/03/2012 e que abra o debate sobre a temática da formação de professores no Estado de São Paulo, por meio de Audiência Pública a ser convocada por esse Conselho.

Desde já nos colocamos abertos e disponíveis ao diálogo e à construção coletiva de referências que apontem para o Compromisso do Estado de São Paulo com a Educação Pública de qualidade para todos.

**Fórum das Universidades Públicas no Estado de SP –
Em defesa da Educação Pública**

Campinas, 26 de junho de 2012.

Anexo III – Documentação de solicitação de revogação e ofício 020/2013

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Câmpus de São José do Rio Preto

Deliberação da Comissão Permanente de Ensino de 01 de julho de 2013.

Dispõe sobre a Deliberação CEE nº 111/2012, que fixa Diretrizes Curriculares Complementares para a Formação de Docentes para a Educação Básica nos Cursos de Graduação de Pedagogia, Normal Superior e Licenciaturas, oferecidos pelos estabelecimentos de ensino superior vinculados ao sistema estadual.

A Comissão Permanente de Ensino, em reunião realizada nesta data, preocupada com o impacto da aplicação da Deliberação nº 111/2012, do Conselho Estadual de Educação, nos cursos de Licenciaturas do nosso Instituto e da UNESP como um todo manifestou-se, por unanimidade, por solicitar à Congregação que encaminhe pedido ao Magnífico Reitor da UNESP de que, juntamente com os Reitores da USP e da UNICAMP, atendam os representantes das comissões de licenciatura das Universidades Estaduais Paulistas, para análise do processo de discussão da referida deliberação.

Anexo a esta Deliberação segue a carta dos representantes das comissões de licenciaturas das Universidades Estaduais Paulistas.

Comissão Permanente de Ensino do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas do Câmpus de São José do Rio Preto, 01 de julho de 2013.

Prof. Dr. Raul Aragão Martins
Presidente da Comissão Permanente de Ensino



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Câmpus de São José do Rio Preto

São Paulo, 20 de maio de 2013.

Magníficos Pró-Reitores de Graduação da USP, UNICAMP e UNESP

Na reunião realizada no dia 20 de maio de 2013, entre representantes das comissões de licenciatura das universidades estaduais paulistas, para análise do processo de discussão da Deliberação CEE-SP 111/2012, tomamos ciência da resposta ao Ofício CRUESP nº 10/2013 encaminhada pelo CEE por meio do Ofício GP nº 232/2013.

Diante do exposto no ofício do CEE supracitado, os membros das comissões de licenciatura das três universidades, que desde o início vêm participando das discussões, análise e encaminhamento dos documentos relativos à Deliberação e que, particularmente, estiveram presentes na reunião do dia 19 de dezembro no CEE, esclarecem os pontos a seguir:

- Sobre o item 2 do ofício, a solicitação da revogação foi apresentada com base num documento (anexo) elaborado coletivamente pelo Fórum das Universidades Públicas no Estado de São Paulo (do qual a USP, UNESP e UNICAMP participam), em que foram expostos os argumentos que justificam o pedido de revogação. Esse documento foi protocolado no dia 27 de junho de 2012 e somente após 6 meses, isto é, no dia 19 de dezembro, fomos chamados para uma reunião no CEE para discuti-lo.
- No que diz respeito ao item 3 do ofício, quanto aos encaminhamentos acordados, esclarecemos que: diferentemente do que consta, a responsabilidade de elaborar uma proposta de alteração da Deliberação, considerando os pontos apresentados no documento e discutidos nesta mesma reunião, ficou a cargo dos conselheiros presentes (Guiomar Namó de Mello, Angelo Luiz Cortelazzo e Rose Neubauer).
- Considerando as observações em relação ao item 3 do ofício, a cobrança apontada no item 4, portanto, não se sustenta. A minuta de alteração apresentada pelo CEE não alterou significativamente a Deliberação e não incorporou as reformulações acordadas verbalmente na reunião de 19 de dezembro, inclusive sem levar em conta as correções conceituais, textuais e de datas, como por exemplo a da Indicação 78/2008 que continua com data de 2009 (seguem anexas as duas versões da Deliberação).

Diante do exposto, solicitamos o agendamento urgente de uma reunião da Comissão de Graduação do CRUESP para esclarecermos pessoalmente todas as questões acima apontadas e discutirmos as significativas implicações para as universidades, a saber:

- Desrespeito à autonomia universitária (garantida pelo Artigo 207 da Constituição Federal), tendo em vista a ingerência da Deliberação sobre os projetos pedagógicos.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Câmpus de São José do Rio Preto

- Alterações pedagógico-curriculares que demandarão profunda reorganização curricular dos cursos de licenciatura, que representam retrocesso e desconsideram os conhecimentos científicos produzidos na área de formação de professores.
- Impactos administrativos de gestão, requerendo um cronograma de implementação inviável diante do prazo estabelecido pelo CEE (10 meses).
- Impactos financeiros decorrentes da necessidade de grande ampliação do quadro docente e de funcionários.

Informamos, ainda, que o seminário aberto previsto para junho de 2013, o qual contaria com a presença da presidência do CEE e conselheiros, tornou-se inviável nesse momento.

Certos de podermos contar com o vosso apoio, colocamo-nos à disposição dos Pró-Reitores para todos os esclarecimentos necessários.

Atenciosamente,

Prof. Dr. Paulo Takeo Sano
Comissão Interunidades das Licenciaturas – USP

Profa. Dra. Eliana Ayoub
Comissão Permanente de Formação de Professores - UNICAMP

Profa. Dra. Maria de Lourdes Spazziani
Comissão Permanente dos Cursos de Licenciatura – UNESP


Profa. Dra. Telma Maria Tenório Zorn
Pró-Reitora de Graduação da USP

Pró-Reitor Luis Alberto Magna
Pró-Reitor de Graduação da UNICAMP

Prof. Dr. Laurence Duarte Colvara
Pró-Reitor de Graduação da UNESP

Mail :: Diretoria: [cograd] Fwd: Of. Cruesp no. 020/2013; assunto: Deliberação CEE no. 111/2012

Página 1 de 1

Date: Wed, 17 Jul 2013 08:52:00 -0300 [07/17/13 08:52:00 BRT]
From: Magda Alcantara Pires <magda@ibilce.unesp.br>
To: cograd@ibilce.unesp.br, raul@ibilce.unesp.br, roger@ibilce.unesp.br
Subject: [cograd] Fwd: Of. Cruesp no. 020/2013; assunto: Deliberação CEE no. 111/2012
Part(s):  2 Of_ CRUESP 020-2013.pdf 1 MB

 1 unnamed 1 KB

Bom dia!

De ordem do Sr. Diretor, encaminho e-mail abaixo aos coordenadores de cursos de Graduação, em especial àqueles de licenciatura, e à presidência e vice da CEP.

Atenciosamente,

Ana Paula G. Bonfim
 Assistente Administrativo I

 Secretaria da Diretoria IBILCE - UNESP
 Fone: (17) 3221-2410
 Sao Jose do Rio Preto - SP

----- Mensagem encaminhada de andrade@ibilce.unesp.br -----
 Data: Fri, 12 Jul 2013 09:14:39 -0300
 De: Antonio Aparecido de Andrade <andrade@ibilce.unesp.br>
 Assunto: Fwd: Of. Cruesp no. 020/2013; assunto: Deliberação CEE no. 111/2012
 Para: docentes@ibilce.unesp.br, magda@ibilce.unesp.br

Prezados,

segue em anexo novas informações sobre a Deliberação CEE 111/2012.

Prof. Toninho
 Matemática

 Prezados coordenadores de cursos e membros da Comissão das licenciaturas da Unesp,

Encaminhamos anexo o Of. Cruesp no. 020/2013 de 28 de junho de 2013, assunto: Deliberação CEE no. 111/2012, em que apresenta considerações sobre a inconstitucionalidade, os estágios, a exiguidade dos prazos, e sobre a autonomia, solicitando a revogação da referida deliberação. Desta forma, solicitamos que dêem ciência aos membros dos conselhos de cursos e departamentos.

Atenciosamente,

Laurence Duarte Colvara
 Pró-reitor de Graduação

----- Final da mensagem encaminhada -----

 This message was sent using IMP, the Internet Messaging Program.

 3 unnamed 0 KB

 cograd mailing list
 cograd@bemtivi.polo.ibilce.unesp.br
 http://bemtivi.polo.ibilce.unesp.br/cgi-bin/mailman/listinfo/cograd

CÓPIA



CRUESP

Conselho de Reitores das Universidades Estaduais Paulistas

Cidade Universitária "ZEFERINO VAZ" 28 de Junho de 2013
Of. Cruesp nº 020/2013

Ilm^a Sr^a
Prof^a Dr^a Guiomar Namó de Mello
Presidente do Conselho Estadual de Educação de São Paulo
Casa Caetano de Campos – Praça da República nº 53
CEP 01045-903 São Paulo/SP

Assunto: Deliberação CEE nº 111/2012

Prezada Professora Guiomar:

Nós, reitores do CRUESP (Conselho de Reitores das Universidades Estaduais Paulistas – USP, Unicamp e Unesp), considerando as discussões que vêm sendo realizadas nas diferentes instâncias de nossas universidades acerca da Deliberação CEE nº 111/2012, respeitosamente ponderamos o que segue:

Da inconstitucionalidade e da ilegalidade da regulamentação própria para a formação de professores para as creches e para a educação especial (Parágrafo único do artigo 3.º da Deliberação CEE n.º 111/2012)

A Deliberação objeto destas reflexões estabelece, no Parágrafo único do artigo 3º que "A formação de professores para creches e para a educação especial e, a de profissionais não docentes para as creches serão objeto de regulamentação próprias." (grifo nosso).

O dispositivo claramente sugere que essa formação deixará de se fazer nos cursos de Pedagogia, o que contraria o direito de todas as crianças terem acesso, desde o nascimento, ao sistema educativo, preceito este consolidado na Constituição Federal que, expressamente, estabelece a educação infantil como a primeira etapa da educação básica.

O preceito constitucional está presente na Lei 9.394/96 (LDBEN) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, de 2006, que igualmente ratificam a etapa de 0 a 6 anos como parte integrante da educação infantil e conferem aos cursos de Pedagogia a responsabilidade pela formação inicial para o exercício da docência na educação infantil (de acordo com o seu Art. 2º).

Claro está, portanto, que o disposto no Parágrafo único do artigo 3º da Deliberação CEE n.º 111/2012 é inconstitucional, o que implica na reformulação dessa Deliberação, com a retirada do citado dispositivo.

É notoriamente sabido e reconhecido, tanto aqui quanto no exterior, que a concepção da integralidade da infância e a educação de crianças não pode separar o *cuidar* do *educar*; o corolário é que o trabalho do professor deve, obrigatoriamente, integralizar essas duas dimensões.

A supressão nesta Deliberação da educação das crianças de 0 a 3 anos e da educação especial constitui concepção restritiva à atuação do pedagogo e do professor, além de contrariar os dispositivos que regulamentam a matéria em nível Federal.

Além disso, permeia o conteúdo da Deliberação n.º 111/2012 a anacrônica concepção fragmentada e dualista da formação do profissional da educação, já que contempla a modalidade Normal Superior com carga horária inferior ao Curso de Pedagogia, apontando para uma formação técnica afastada dos processos de reflexão e de produção do conhecimento que é esperado e desejado nos cursos de formação do professor.

No que diz respeito à formação para a educação especial, a LDBEN de 1996 estabelece o princípio da inclusão para todas as crianças, adolescentes, jovens e adultos, garantindo-lhes o direito de acesso ao sistema educativo formal, independentemente de necessidades ou condições especiais.

Essa incompatibilidade entre o disposto na legislação Federal (LDBEN) e a regulamentação Estadual, aqui expressa pela Deliberação CEE 111/2012, que é ato administrativo e, portanto, hierarquicamente inferior a dispositivo de lei, torna ilegal, em relação à educação especial, o Parágrafo único do artigo 3º da deliberação.

Assim sendo, deve o Parágrafo único do artigo 3º da Deliberação CEE n.º 111/2012 ser sumariamente revogado, dada a sua evidente e acima demonstrada inconstitucionalidade e ilegalidade, já que afronta princípio constitucional expresso e viola dispositivo de lei federal.

Dos estágios supervisionados

O direcionamento da distribuição das horas de estágio, tanto em Pedagogia quanto em Licenciatura, desconsidera os projetos pedagógicos construídos e consolidados nas IES estaduais paulistas, com parcerias diversificadas e negociadas ao longo do tempo com as unidades de ensino e pesquisa da Universidade.

Outras questões igualmente importantes emanam do conteúdo da Deliberação CEE n.º 111/2012, tais como o expressivo número de horas de estágio para apoio ao docente em sala de aula, que pode ser utilizado pelas escolas para mitigar lacunas em seus quadros docentes, desvirtuando, assim, o objetivo dessa modalidade de estágio; a ausência de previsão de inserção do estagiário em espaços não formais, norma restritiva em relação às diretrizes nacionais, minando uma experiência que se tem demonstrado rica e necessária na formação dos professores.

Há ainda contradições normativas entre o disposto na Deliberação em tela e orientações de outros órgãos gestores da educação no Estado de São Paulo, como é o caso daquelas apresentadas pela Coordenadoria de Gestão de Educação Básica para as licenciaturas na área de Artes e de Educação Física, que prevê a atuação na educação infantil e ensino fundamental de redes municipais de ensino, o que não é objeto da Deliberação em apreço.

Da exiguidade dos prazos para implantação

O prazo rígido de dez meses desconsidera a concepção sobre educação expressa nos diferentes *curricula*, considerando sua diversidade e, conseqüentemente, formas diversas de viabilização e implementação, o que exige reflexão, negociação e adequações da normatização acadêmica de cada IES e, dentro dela, de suas diferentes unidades de ensino e pesquisa, que poderão responder diferentemente em relação à variável tempo de implantação.

A Deliberação ora em vigor deveria necessariamente contemplar essa concepção, estabelecendo prazo para que as IES apresentassem seus cronogramas diversificados para a adequação ao disposto na Deliberação, ressalvadas, é claro, as restrições de ordem formal e conceitual apontadas.

Da autonomia universitária

A Deliberação CEE n.º 78/2008, que regia a matéria ora tratada pela Deliberação CEE n.º 111/2012, expressamente ressaltava a *autonomia universitária*, princípio inscrito no artigo 207 da Constituição Federal, atribuindo-lhe autonomia didática, científica e administrativa.

A omissão à ressalva a este preceito constitucional pode ser interpretada como um *silêncio eloquente*, o que configura grave ofensa ao dispositivo constitucional que estabelece a autonomia universitária, com graves conseqüências à excelência dos projetos políticos e pedagógicos nela construídos, especialmente às Universidades Públicas do Estado de São Paulo.

É notório, e certamente não passou despercebido aos ínclitos membros do CEE a contribuição dada ao longo do tempo na incorporação de novos conhecimentos, técnicas e métodos na formação de professores.

No entanto, o fraco – para não dizer ausente – diálogo com as Universidades públicas do Estado de São Paulo durante a elaboração da Deliberação CEE n.º 111/2012, aliado ao clima de desencontros e confrontos com os representantes das mesmas não pode persistir.

É essencial que se retomem as discussões visando ao aperfeiçoamento e às adequações da regulamentação complementar, na competência do Estado de São Paulo, da formação de pedagogos e professores. É o que a sociedade paulista espera e para o que as

Universidades públicas paulistas estão prontas, bastando tão somente a disposição para tal por parte do CEE.

Conclusão

Por tudo quanto acima exposto, as três Universidades Públicas do Estado de São Paulo – USP, Unicamp e Unesp – requerem e esperam a **revogação da Deliberação CEE n.º 111/2012**, tendo em vista que:

- o respeito à *autonomia universitária* é um princípio inscrito no artigo 207 da Constituição Federal, atribuindo-lhe autonomia didática, científica e administrativa;
- os *currícula* vigentes de todos os Cursos de Licenciatura das Universidades Públicas Paulistas atendem, plenamente, às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, bem como às Diretrizes Curriculares específicas para os cursos de Bacharelado e Licenciatura nas diferentes áreas, conforme atestam as avaliações realizadas ao longo dos últimos anos;
- sejam reabertos os canais de diálogo entre representantes das Universidades e o CEE, com o único e claro objetivo da construção fundamentada de referências exequíveis e compromissadas do Estado de São Paulo, através dos seus órgãos educacionais (Universidades) e normativos (CEE) para com a educação pública e de qualidade para todos.

Atenciosamente,


José Tadeu Jorge
Presidente CRUESP

C/C
Magnífico Reitor da USP
Prof. Dr. João Grandino Rodas

C/C
Magnífico Reitor da UNESP
Prof. Dr. Júlio Cezar Durigan

trinte: Dan
vinte e PROGRA
também.

11-07-13


Julio Cezar Durigan
Reitor

Anexo IV – Ofício Circular nº 10/2014 - RUNESP



Ofício circular nº 10/2014 - RUNESP

São Paulo, 01 outubro de 2014.

Ref.: Reestruturação de cursos de licenciatura -Carga Horária e contratações

Senhor(a) Diretor(a) / Coordenador(a) Executivo(a):

Considerada a necessidade de Reestruturação Curricular de nossos cursos de Licenciatura à vista da Deliberação nº 111/2012 (alterada pela Deliberação 126/2014) do Conselho Estadual de Educação, e, por outro lado, destacando-se a severa condição orçamentário-financeira da Universidade com o elevado patamar de comprometimento com massa salarial, é forçoso neste momento destacar o já conhecido fato de que a ampliação do quadro de professores está vetada.

Diante deste fato, a necessária reestruturação curricular deverá ocorrer sem acréscimo de carga horária do curso, sendo as alterações absorvidas pelo quadro atual de professores.

Se, no conjunto dos docentes da unidade, não houver professor com formação necessária para ministrar determinado conteúdo ou disciplina, deve ser considerada a possibilidade de este conteúdo/disciplina ser oferecido no formato semipresencial, considerando a parcela de 20% da carga horária do curso presencial permitida para esta modalidade. Neste caso, e com apoio do Núcleo de Educação a Distância (NEaD), a Reitoria dará suporte a iniciativas para atendimento a necessidades coordenadas entre cursos.

Contando com sua atenção e compreensão, pelo que antecipadamente agradecemos, renovamos votos de consideração e apreço.

A handwritten signature in blue ink, appearing to read "L. Colvara", written over a light blue horizontal line.

Laurence Duarte Colvara
Pró-Reitor de Graduação

A handwritten signature in blue ink, appearing to read "M. Rudge", written over a light blue horizontal line.

Marilza Vieira Cunha Rudge
Vice-Reitora no exercício da Reitoria

Ilustríssimo(a) Senhor(a)
Diretor(a) de Unidade Universitária ou
Coordenador(a) Executivo(a) de Câmpus Experimental
(que possui curso de licenciatura)

Anexo V – Esclarecimento à comunidade FEUSP sobre a Deliberação CEE/SP nº 154/2017

**ESCLARECIMENTOS À COMUNIDADE FEUSP SOBRE A
DELIBERAÇÃO CEE/SP nº 154/2017**

No dia 07/06/2017, o Conselho Estadual de Educação de São Paulo publicou no Diário Oficial do Estado de São Paulo a Deliberação nº 154/2017 que “apresenta uma revisão que compatibiliza a Resolução CNE/CP 02/2015 com a Deliberação CEE 111/2012, que tem norteado o planejamento e a organização das instituições de Ensino Superior nos cursos de Licenciatura do seu sistema de ensino”.

Convém recordar que as Diretrizes Complementares à Formação de Professores consubstanciadas na Deliberação nº 111/2012 haviam sido objeto de inúmeras críticas e ressalvas por parte das licenciaturas da USP, UNESP e UNICAMP, cujas representações, reunidas no Fórum das Licenciaturas, reivindicaram a abertura do diálogo com o CEE/SP, o que resultou na publicação da Deliberação nº 126/2014 que subsidiara a renovação do reconhecimento dos cursos até o dia 30/06/2017. Essa normativa foi desconsiderada em inúmeros pontos, basta verificar a retomada dos estudos de Língua Portuguesa com sentido idêntico àquele que vigorou na primeira versão da Deliberação nº 111/2012.

Entre as muitas questões que mereceriam maior e mais amplo debate está a fidelidade expressa a um documento ainda em discussão pelo Conselho Nacional de Educação (CNE): a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A BNCC para a Educação Infantil e Ensino Fundamental ainda é objeto de discussão no CNE, enquanto a BNCC para o Ensino Médio sequer existe. Assim, questiona-se a pertinência e a legalidade da vinculação dos cursos de formação de docentes a esta prescrição curricular para a Educação Básica.

Também se questiona a naturalização operada pelo CEE em relação às fragilidades da formação oferecida na Educação Básica, com a indicação de que os cursos de licenciatura devam constituir espaço de “revisão e enriquecimento dos conteúdos curriculares do Ensino Fundamental e Médio”. Mesmo que se considere que essa questão deva ser objeto de análise, discussão e enfrentamento nos currículos dos cursos de formação de professores, não é aceitável a definição estrita pelo CEE de uma carga horária a ser garantida para isso (600 horas na Pedagogia e 200 horas nas demais Licenciaturas) e tampouco o detalhamento em torno dos conteúdos escolares a serem contemplados.

Ressalte-se, com relação ao curso de Pedagogia, que surpreende pelo anacronismo e pela falta de sintonia com as demandas das unidades escolares, a especificação dos objetos de conhecimento de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Arte e Educação Física que devem ser estudados.

Pode-se, também, interrogar a legalidade dessa definição, diante do que define a LDB nº 9394/96 no Artigo 53:

Art. 53. No exercício de sua autonomia, são asseguradas às universidades, sem prejuízo de outras, as seguintes atribuições:
[...]

II - fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes.

Ademais, contrariando a Resolução CNE nº 02/2015, que deixa a cargo da Instituição de Ensino Superior a definição e o modo de organização de “pelo menos” 2.200 horas destinadas à formação geral e específica, a Deliberação nº 154/2017 fixa balizas rígidas no tocante à carga horária e aos conhecimentos que comporão o percurso curricular, desconsiderando as singularidades de cada curso de licenciatura.

Finalmente, chama a atenção o fato da Deliberação 154/2017 incidir sobre todas as licenciaturas. Até mesmo os cursos que tiveram seu reconhecimento renovado há pouco tempo deverão realizar as alterações exigidas neste semestre.

Marcos Garcia Neira – Presidente da Comissão de Graduação
Claudia Valentina Assunção Galian – Coordenadora da CoC Licenciaturas
Rita de Cássia Gallego – Coordenadora da CoC Pedagogia
Ocimar Munhoz Alavarse – Coordenador da Comissão de Estágios

Anexo VI – Parecer CEE nº 310/2013

PARECER CEE 310/2013 - CLN - Aprovado em 04/9/2013

CONSELHO PLENO

1. RELATORIO

1.1. HISTORICO

1.1.1. Em 04-07-2013, o Conselho de Reitores das Universidades Estaduais Paulistas CRUESP, protocolou, neste Conselho Estadual de Educação, o Ofício 020/2013, em que as três Universidades Públicas do Estado de São Paulo USP, UNICAMP e UNESP - requerem e esperam a revogação da Deliberação CEE 111/2012. Pedido idêntico já havia sido protocolado neste CEE, em 27-06-2012, pelo Fórum das Universidades Públicas no Estado de São Paulo, tendo sido indeferido. Alega-se, em síntese, que essa Deliberação:

- a) é ilegal e inconstitucional, ao estabelecer uma regulamentação própria para a formação de professores para as creches e para a Educação Especial, fora dos cursos de Pedagogia (Parágrafo Único do Artigo 3º);
- b) descaracteriza os estágios supervisionados, redirecionando a distribuição das suas horas, desconsiderando projetos pedagógicos construídos e consolidados. Desvirtua o objetivo dessa modalidade de estagio, abrindo a possibilidade de dessas horas serem utilizadas pelas escolas para mitigar lacunas em seus quadros docentes, além de não prever a inserção do estagiário em espaços não formais. Há ainda contradições entre o disposto na Deliberação e orientações de outros órgãos gestores da educação no Estado de São Paulo;
- c) prevê prazos rígidos e exíguos para implantação (dez meses);
- d) fere a autonomia universitária, diferentemente do que ocorria com a Deliberação CEE 78/2008, que ressaltava aquela autonomia;
- e) não contou, efetivamente, durante a sua elaboração, com a participação das Universidades Públicas do Estado de São Paulo, ressaltando-se, ainda, o clima de desencontros e confrontos com os representantes das mesmas.

Por esses motivos e fundamentos, a Deliberação CEE 111/2012 deve ser revogada, retomando-se as discussões sobre a matéria e reabrindo-se os canais de diálogo entre representantes das Universidades e o CEE.

1.1.2 A Deliberação CEE 111/2012 foi aprovada, por unanimidade, no Plenário deste colegiado, no dia 01-02-2012, foi homologada pelo Secretário da Educação em 13-02-2012 e publicada no D.O. do dia 14-02-2012. Em junho de 2012, representantes das universidades públicas estaduais encaminharam ofício a este Conselho, acompanhado de documentos, solicitando a revogação da Deliberação. Esse pedido não foi aceito porque, para ser revogada, substituída ou revisada, qualquer norma do Conselho deve ser precedida por uma Deliberação

ou Indicação de autoria de um ou mais Conselheiros, deve ser aprovada pelo Pleno do CEE e homologada pelo Secretário da Educação.

1.1.3 Apesar de negado o pedido de revogação da Deliberação, foi constituído um grupo de três Conselheiros que recebeu o grupo de professores representantes das Universidades, por duas vezes, e com eles discutiu a matéria, considerando até mesmo as propostas que poderiam ser acatadas. De comum acordo, na reunião realizada em dezembro de 2012, o grupo de professores representantes das Universidades comprometeu-se a encaminhar todas as suas propostas, por escrito, até a primeira semana de fevereiro de 2013. De posse dessas propostas, o CEE começaria o encaminhamento para mudar o que considerasse pertinente. Em fevereiro de 2013, mesmo não tendo recebido as propostas, por escrito, os Conselheiros envolvidos enviaram, as Universidades Públicas Estaduais, uma minuta, para consideração, contendo as alterações pertinentes. Ainda em fevereiro de 2013, pelo Ofício 48/2013, a Reitoria da UNESP solicitou prorrogação de prazo (até 15 de março), a fim de manifestar-se sobre as alterações propostas, no que foi atendida. Desde então, não ocorreu nenhum contato dos professores representantes com o CEE; não foram encaminhadas as sugestões, por escrito, e não houve qualquer manifestação sobre as alterações propostas.

Em ofício datado de 02-04-2013 (Ofício 10/2013), o CRUESP propôs a alteração da Deliberação CEE 111/2012, solicitando prazo de seis meses para que fossem efetivadas as discussões referentes a proposta. Através do Ofício GP 232/2013, a Presidente do CEE reiterou a disposição para receber as contribuições do CRUESP, esclarecendo, novamente, que não havia como proceder a suspensão dos efeitos da Deliberação 111/2012, enquanto se operava aquele debate nas Universidades. Em 04-07-2013, o CRUESP protocolou o Ofício 020/2013, requerendo, então, a revogação da Deliberação CEE 111/2012.

1.2 APRECIÇÃO

1.2.1 A Deliberação CEE 02/98, alterada pela Del. CEE 72/08, que regulamenta pedidos de reconsideração e de revisão das decisões do Plenário do Conselho Estadual de Educação, estabelece que esses pedidos deverão ser formulados no prazo de trinta (30) dias, contado da data da publicação da decisão no Diário Oficial do Estado ou da data em que a parte interessada tiver ciência da decisão quando se tratar de matéria não sujeita a publicação. Determina, ainda, que o Presidente do Conselho indeferira de plano o pedido de reconsideração que for protocolado extemporaneamente ou formulado pela segunda vez. A Deliberação CEE 111/2012 foi publicada no Diário Oficial do Estado de São Paulo, no dia 14-02-2012. O Ofício encaminhado pelo CRUESP foi protocolado em 04-07-2013, ou seja, um ano e quatro meses após a publicação da Deliberação questionada. Portanto, atendendo o princípio da legalidade, se o Expediente do CRUESP for considerado um recurso, ele não pode ser apreciado, devido a sua extemporaneidade. Além de extemporâneo o recurso, esta é a segunda vez que se requer a revogação da Deliberação CEE 111/2012.

1.2.2 Não procede a afirmação de que o Parágrafo único do artigo 3º da Deliberação CEE 111/2012 claramente sugere que essa formação deixara de se fazer nos cursos de Pedagogia...

Sugere, tão somente, que esta questão a formação de professores para creches e para a Educação Especial e a de profissionais não docentes para as creches - dada a sua

complexidade, deverá ser objeto de mais estudos, discussões e debates. Depois desse trabalho, pode-se até concluir que o locus da formação daqueles profissionais será o mesmo que o dos demais professores. Mas, até lá, não se pode misturá-los e confundí-los numa mesma Deliberação. Não se pode esquecer que a creche tem suas peculiaridades. E os cuidados com a criança de zero a três anos envolvem outros aspectos que não aqueles de natureza essencialmente pedagógica.

1.2.3 Com relação a LDBEN de 1996, o Artigo 62 estabelece que a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. Ao recriar a figura dos Institutos de Educação no cenário educacional brasileiro (agora como Superiores), a LDBEN afirma que esses institutos manterão cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado a formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental (Art.63). Portanto, e a própria LDBEN - e não a Del. CEE 111/2012 - que distingue entre cursos de licenciatura, de graduação plena, Curso Normal e Curso Normal Superior, deixando claro que este último destina - se a formação de docentes para a educação infantil (creche e pré-escola) e para as primeiras séries do ensino fundamental. A rigor, a propósito dos cursos de Pedagogia, a LDBEN só os exige para a formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica (Art. 64), ou seja, para as classes de suporte pedagógico, na terminologia usada no Estado de São Paulo. É fato que, de acordo com o Artigo 2º das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (Resolução CNE/CP 1, de 15-05-2006), essas Diretrizes aplicam-se a formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil. É certo, também, que não se pode falar em docência nas creches. Creche e, antes de tudo, maternagem. Transformar princípios estabelecidos por Lei no. em políticas educacionais coerentes não é tarefa fácil. Neste sentido, a Deliberação CEE 111/2012 pode ser polêmica, mas ela não é ilegal; não fere a LDBEN nem as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.

1.2.4 Com relação aos estágios supervisionados, pode-se afirmar que a Deliberação CEE 111/2012 tem uma nova concepção de estágio, mais próxima das necessidades dos alunos e da realidade do sistema. No projeto de formação do educador, é fundamental a valorização da prática, colocando o futuro profissional da educação em contato com a realidade em que ele irá atuar. Os estágios visam a oferecer ao futuro profissional a oportunidade de conhecer a realidade, refletir sobre ela e intervir na sua transformação. Na mesma linha, os currículos dos cursos de graduação têm de se adequar às reais necessidades das escolas de educação básica, ou seja, deve-se formar o profissional que a realidade exige. Ao fixar, nesses parâmetros, as horas de estágio, a Del. CEE 111/2012 vai ao encontro da LDBEN, que prevê que a formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas (Art. 65). A Lei no. estipula os mínimos, ficando a carga horária final, atendidos esses mínimos, a critério dos sistemas.

1.2.5 Com relação a exiguidade dos prazos para a implantação, há que se observar que as alterações curriculares definidas na Deliberação CEE 111/2012 atendem plenamente aos princípios da anterioridade e da razoabilidade, só valendo para o ano seguinte, aplicando-se as turmas ingressantes e resguardando-se o direito dos alunos. Ainda, essa Deliberação nasceu da análise de Projetos Pedagógicos apresentados pelas instituições que oferecem cursos de formação docente, tendo participado de suas discussões e da sua elaboração, dentre outros, docentes ligados as três universidades estaduais (USP, UNICAMP e UNESP).

1.2.6 Quanto a autonomia universitária, não é necessário que esse princípio esteja destacado no texto de uma Deliberação, uma vez que ele já está inscrito na Constituição Federal (Art. 207) e na LDBEN (Artigos 53 e 54), leis maiores. Não destacar um princípio não significa desconsiderá-lo. Realmente, de acordo com o Art. 207, da Constituição federal, as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial. Portanto, e uma autonomia restrita aos exatos termos do Artigo 207, e que não se confunde com soberania. Há que ressaltar, ainda, que, de acordo com a LDBEN, os Estados tem a incumbência de baixar normas complementares para o seu sistema de ensino (Art. 10, V). E que compete ao Conselho Estadual de Educação formular objetivos e traçar normas para a organização do Sistema de Ensino do Estado de São Paulo.

1.2.7 Não procede a alegação de que a Deliberação CEE 111/2012 não contou, efetivamente, durante a sua elaboração, com a participação das Universidades Públicas do Estado de São Paulo. Houve várias reuniões, discussões e debates entre professores representantes das Universidades Públicas Estaduais e membros do CEE sobre a matéria.

2 CONCLUSÃO

Por todo o exposto, a Comissão de Legislação e Normas não vislumbra qualquer ilegalidade ou inconstitucionalidade na Deliberação CEE 111/2012. No entanto, esta Comissão ressalta que, no âmbito administrativo, a declaração de ilegalidade e inconstitucionalidade de qualquer ato, incluindo as Deliberações do Conselho Estadual de Educação, compete a Procuradoria Geral do Estado, mediante determinação do Governador, nos termos do Artigo 2o, inciso VII, da Lei no. Complementar 478/1986 Lei orgânica da Procuradoria Geral do Estado -, litteris: Artigo 2.o A Procuradoria Geral do Estado, órgão integrante da Secretaria da Justiça, tem, com fundamento nos artigos 48 a 51 da Constituição do Estado, as seguintes atribuições:

VII elaborar representações sobre inconstitucionalidade de leis ou atos estaduais ou municipais, por determinação do Governador.

Portanto, no nosso entendimento, a arguição de ilegalidade ou inconstitucionalidade da Deliberação CEE 111/2012 deverá ser proposta junto ao Governador do Estado de São Paulo.

São Paulo, 28-08-2013.

a) Conselheiro Francisco Antonio Poli

Relator

3 DECISÃO DA COMISSÃO

A COMISSÃO DE LEGISLAÇÃO E NORMAS adota como seu Parecer, o voto do Conselheiro Relator. Presentes os Conselheiros: Francisco Antonio Poli e Priscilla Maria Bonini Ribeiro.

Sala da Comissão, 28-08-2013.

a) Conselheiro Francisco Antonio Poli

Presidente da CLN

DELIBERAÇÃO PLENARIA

O CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO aprova, por unanimidade, a decisão da Comissão de Legislação e Normas, nos termos do Voto do Relator.

O Cons. Joao Grandino Rodas absteve-se de votar.

Sala Carlos Pasquale, em 04-09-2013.

Consa. Guiomar Namó de Mello

Presidente

Anexo VII – Resumo das Deliberações CEE nº 111/2012, 126/2014 e 154/2017

FEVEREIRO 2012	JUNHO 2014	JUNHO 2017
<p>DELIBERAÇÃO CEE Nº 111/2012</p> <p>Fixa Diretrizes Curriculares Complementares para a Formação de Docentes para a Educação Básica nos Cursos de Graduação de Pedagogia, Normal Superior e Licenciaturas, oferecidos pelos estabelecimentos de ensino superior vinculados ao sistema estadual.</p> <p>O Conselho Estadual de Educação de São Paulo, no uso de suas atribuições, em conformidade com o disposto no inciso XIX do artigo 2º, da Lei Estadual Nº 10.403/1971, com fundamento no inciso V, art. 10 e inciso II, art. 52 da Lei 9394/96, e considerando o que consta na Indicação CEE 78/2009 e Indicação CEE 112/2012, aprovada na Sessão Plenária de 01 de fevereiro de 2012,</p> <p>DELIBERA:</p>	<p>DELIBERAÇÃO CEE Nº 111/2012 MODIFICADA PELA DELIBERAÇÃO CEE Nº 126/2014</p> <p>Fixa Diretrizes Curriculares Complementares para a Formação de Docentes para a Educação Básica nos Cursos de Graduação de Pedagogia, Normal Superior e Licenciaturas, oferecidos pelos estabelecimentos de ensino superior vinculados ao sistema estadual.</p> <p>O Conselho Estadual de Educação de São Paulo, no uso de suas atribuições, em conformidade com o disposto no inciso XIX do artigo 2º, da Lei Estadual Nº 10.403/1971, com fundamento no inciso V, art. 10 e inciso II, art. 52 da Lei 9394/96, e considerando o que consta na Indicação CEE 78/2009 e Indicação CEE 112/2012, aprovada na Sessão Plenária de 01 de fevereiro de 2012,</p> <p>DELIBERA:</p>	<p>DELIBERAÇÃO CEE 154/2017, QUE “DISPÕE SOBRE ALTERAÇÃO DA DELIBERAÇÃO CEE 111/2012”.</p> <p>Fixa Diretrizes Curriculares Complementares para a Formação de Docentes para a Educação Básica nos Cursos de Graduação de Pedagogia, Normal Superior e Licenciaturas, oferecidos pelos estabelecimentos de ensino superior vinculados ao sistema estadual.</p> <p>O Conselho Estadual de Educação de São Paulo, no uso de suas atribuições, em conformidade com o disposto no inciso XIX do artigo 2º, da Lei Estadual 10.403/1971, com fundamento no inciso V, art. 10 e inciso II, art. 52 da Lei 9394/96, e considerando as disposições da Resolução CNE/CP 02/2015 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, nas alterações aprovadas pela Deliberações CEE 126/2014 e 132/2015 e, ainda, o que consta nas Indicações CEE 78/2008, 112/2012, 127/2014, 132/15 e 160/2017,</p> <p>DELIBERA:</p>
TÍTULO I	TÍTULO I	TÍTULO I
DA FORMAÇÃO DOCENTE	DA FORMAÇÃO DOCENTE	DA FORMAÇÃO DOCENTE
Art. 1º - A formação de docentes para a educação básica nos Cursos de Pedagogia, Normal Superior e de Licenciatura far-se-á de acordo com o que dispõem as Diretrizes Curriculares	Art. 1º - A formação de docentes para a educação básica far-se-á nos Cursos de Pedagogia, Normal Superior e de Licenciatura de acordo com o que dispõem as Diretrizes Curriculares Nacionais para os	Art. 1º A formação de docentes para a educação básica far-se-á nos Cursos Superiores de Pedagogia, Normal Superior e de Licenciatura de

Nacionais e nos termos desta Deliberação.	Cursos de Licenciatura, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, e nos termos desta Deliberação	acordo com o que dispõem as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Licenciatura, formação inicial de professores para a Educação Básica e nos termos desta Deliberação. Parágrafo único - Os cursos de formação inicial para professores de educação básica em nível superior terão no mínimo 3.200 (três mil e duzentas horas) de efetivo trabalho acadêmico, em curso com duração de, no mínimo, 8 semestres ou 04 anos.
Art. 2º - Para os fins da formação de docentes, a educação básica será dividida em quatro etapas, a saber:	Art. 2º - Para os fins da formação de docentes, a educação básica será dividida em quatro etapas, a saber:	Art. 2º Para os fins da formação de docentes, a educação básica será dividida em quatro etapas, a saber:
I - educação infantil;	I - educação infantil;	I - educação infantil;
II - anos iniciais do ensino fundamental	II - anos iniciais do ensino fundamental	II - anos iniciais do ensino fundamental;
III - anos finais do ensino fundamental	III - anos finais do ensino fundamental	III - anos finais do ensino fundamental;
IV – ensino médio	IV – ensino médio	IV - ensino médio.
Art. 3º – A formação de professores poderá ser feita num mesmo curso para:	Art. 3º – A formação de professores poderá ser feita num mesmo curso para:	Art. 3º A formação de professores poderá ser feita num mesmo curso para:
I – anos iniciais do ensino fundamental, compreendendo do 1º ao 5º ano, e pré-escola;	I – educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, compreendendo do 1º ao 5º ano;	I - educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, este compreendendo do 1º ao 5º ano;
II – anos finais do ensino fundamental, compreendendo do 6º ao 9º ano, e ensino médio.	II – anos finais do ensino fundamental, compreendendo do 6º ao 9º ano, e ensino médio.	II - anos finais do ensino fundamental, este compreendendo do 6º ao 9º ano, e ensino médio.
Parágrafo único – A formação de professores para creches e para a Educação Especial e a de profissionais não docentes para as creches para as creches serão objeto de regulamentações próprias.	Parágrafo único – A formação de professores para creches e para a Educação Especial e a de profissionais não docentes para as creches serão objeto de regulamentações próprias.	Parágrafo único - REVOGADO.
	Art. 3º Esta Deliberação fixa as diretrizes curriculares complementares para formação de docentes para a educação infantil, anos iniciais do ensino fundamentais (1º ao 5º ano) e anos finais do ensino fundamental (6º a 9º ano) e ensino médio.	
CAPÍTULO I	. CAPÍTULO I	CAPÍTULO I
DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA A PRÉ ESCOLA E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Art. 4º - A carga total dos cursos de formação de que trata este capítulo terá, conforme a legislação em vigor, no mínimo 3.200 (três mil e duzentas) para o Curso de Pedagogia e 2.800 (duas mil e oitocentas) horas para o Curso Normal Superior, assim distribuídas:	Art. 4º - A carga total dos cursos de formação de que trata este capítulo terá, conforme a legislação em vigor, no mínimo 3.200 (três mil e duzentas) horas para o Curso de Pedagogia e 2.800 (duas mil e oitocentas) horas para o Curso Normal Superior, assim distribuídas:	Art. 4º A carga total dos cursos de formação de que trata este capítulo terá no mínimo 3.200 (três mil e duzentas) horas, assim distribuídas:
I – 800 (oitocentas) horas para formação científico-cultural;	I – 800 (oitocentas) horas para formação científico-cultural;	I - 600 (seiscentas) horas dedicadas à revisão e enriquecimento dos conteúdos curriculares do ensino fundamental e médio;
II - 1.600 (mil e seiscentas) horas para formação didático-pedagógica específica para a pré-escola e anos iniciais do ensino fundamental;	II - 1.600 (mil e seiscentas) horas para formação didático-pedagógica específica para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental;	II - 1.400 (hum mil e quatrocentas) horas dedicadas ao estudo dos conteúdos específicos e dos conhecimentos pedagógicos que garantam a transposição didática ou outras mediações didáticas e a apropriação crítica desses conteúdos pelos alunos;
III - 400 (quatrocentas) horas para estágio supervisionado;	III - 400 (quatrocentas) horas para estágio supervisionado;	III - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular - PCC - adicionadas às 1.400 horas do item anterior e distribuídas ao longo do percurso formativo do futuro professor, em conformidade com o item 2 da Indicação CEE 160/2017, referente a esta Deliberação;
IV – 400 (quatrocentas) horas do Curso de Pedagogia para a formação de docentes para as demais funções previstas na Resolução CNE/CP n. 01/2006.	IV – 400 (quatrocentas) horas do Curso de Pedagogia para a formação de docentes para as demais funções previstas na Resolução CNE/CP n. 01/2006.	IV – 400 (quatrocentas) horas para estágio supervisionado;
		V - 400 (quatrocentas) horas para formação nas demais funções previstas na Resolução CNE/CP 01/2006.
Art. 5º - A formação científico-cultural tem por objetivo ampliar a formação obtida no ensino médio e aprofundar os conteúdos a serem ensinados na pré-escola e anos iniciais do ensino fundamental e incluirá na estrutura curricular:	Art. 5º - A formação científico-cultural tem por objetivo ampliar e aprofundar conhecimentos relativos a áreas relacionadas ao trabalho pedagógico na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental e incluirá no currículo:	Art. 5º As 600 (seiscentas) horas de que trata o inciso I do artigo 4º incluirão estudos sobre os objetos de conhecimento, que têm por finalidade ampliar e aprofundar os conteúdos curriculares previstos na Base Nacional Comum Curricular para a educação infantil e os nos anos iniciais do ensino fundamental:
I – estudos da Língua Portuguesa falada e escrita, da leitura, produção e utilização de diferentes gêneros de textos, indispensáveis para o trabalho em sala de aula e para o registro e comunicação de sua experiência docente;	I – estudos da Língua Portuguesa falada e escrita, da leitura, produção e utilização de diferentes gêneros de textos, indispensáveis para o trabalho em sala de aula e para o registro e comunicação de sua experiência docente;	I - estudos da Língua Portuguesa falada e escrita, da leitura, produção e utilização de diferentes gêneros de textos, bem como a prática de registro e comunicação, dominando a norma culta a ser praticada na escola;

II – estudos de Matemática necessários tanto para as atividades de ensino como para o uso e produção de indicadores e estatísticas educacionais;	II – estudos de Matemática necessários tanto para as atividades de ensino como para o uso e produção de indicadores e estatísticas educacionais;	II - estudos de Matemática necessários tanto para o desenvolvimento do pensamento lógico-quantitativo quanto para instrumentalizar as atividades de conhecimento, compreensão, produção, interpretação e uso de indicadores e estatísticas educacionais;
III- estudos de História sobre a constituição das grandes divisões sócio-políticas tanto do Brasil como do mundo globalizado;	III- estudos de História sobre a constituição das grandes divisões sócio-políticas tanto do Brasil como do mundo globalizado;	III - estudos de História que propiciem a compreensão da diversidade dos povos e culturas e suas formas de organização, com destaque para a diversidade étnico cultural do Brasil e a contribuição das raízes indígenas e africanas na constituição das identidades da população brasileira, bem como das referências sobre a noção de comunidade e da vida em sociedade;
IV – estudos de Ciências Naturais incluindo a compreensão da evolução da vida, do corpo humano e seu crescimento, da saúde e da doença;	IV – estudos de Ciências Naturais incluindo a compreensão da evolução da vida, do corpo humano e seu crescimento, da saúde e da doença;	IV - estudos de Geografia que propiciem a compreensão do espaço geográfico e da ação dos indivíduos e grupos sociais na construção desse espaço;
VI- utilização das Tecnologias da Comunicação e Informação (TICs) como recurso pedagógico e ferramenta para o próprio desenvolvimento intelectual e profissional;	V - utilização das Tecnologias da Comunicação e Informação (TICs) como recurso pedagógico e ferramenta para o próprio desenvolvimento pessoal e profissional;	V - estudos de Ciências Naturais incluindo a compreensão de fenômenos do mundo físico e natural, dos seres vivos, do corpo humano como sistema que interage com o ambiente, da condição de saúde e da doença resultantes do ambiente físico e social, do papel do ser humano nas transformações ambientais e das suas consequências para todos os seres vivos.
VII – ampliação e enriquecimento da cultura geral incluindo experiências curriculares diversificadas que propiciem acesso, conhecimento e familiaridade com instituições e manifestações culturais, artísticas e científicas.	VI – ampliação e enriquecimento geral incluindo experiências curriculares diversificadas que propiciem acesso, conhecimento e familiaridade com linguagens culturais, artísticas, corporais e científicas, indispensáveis para o trabalho em sala de aula.	VI - utilização das Tecnologias da Comunicação e Informação (TICs) como recurso pedagógico e para o desenvolvimento pessoal e profissional;
		VII - ampliação e enriquecimento geral incluindo atividades curriculares de arte e educação física que propiciem acesso, conhecimento e familiaridade com linguagens culturais, artísticas, corporais.

<p>Art. 6º - A formação didático-pedagógica compreende um corpo de conhecimentos educacionais, pedagógicos e didáticos com o objetivo de garantir aos futuros professores de pré-escola e dos anos iniciais do ensino fundamental competências especificamente voltadas para a prática da docência e da gestão do ensino:</p>	<p>Art. 6º - A formação didático-pedagógica compreende um corpo de conhecimentos educacionais, pedagógicos e didáticos com o objetivo de garantir aos futuros professores de pré-escola e dos anos iniciais do ensino fundamental competências especificamente voltadas para a prática da docência e da gestão do ensino:</p>	<p>Art. 6º As 1.400 (hum mil e quatrocentas) horas de que trata o inciso II do artigo 4º compreendem um corpo de conhecimentos educacionais, pedagógicos e didáticos com o objetivo de garantir aos futuros professores de pré-escola e dos anos iniciais do ensino fundamental competências especificamente voltadas para a prática da docência e da gestão do ensino:</p>
<p>I- compreensão da História da Educação e da evolução sócio-filosófica das ideias pedagógicas que fundamentam as práticas de ensino-aprendizagem nesta etapa escolar;</p>	<p>I – compreensão da História da Educação e da evolução sócio-filosófica das ideias pedagógicas;</p>	<p>I - conhecimentos de História da Educação, Sociologia da Educação e Filosofia da Educação que fundamentam as ideias e as práticas pedagógicas;</p>
<p>II- compreensão da importância dos conhecimentos de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem para conhecer as características do desenvolvimento cognitivo, social e afetivo de crianças e pré adolescentes;</p>	<p>II - conhecimentos de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem para compreensão das características do desenvolvimento cognitivo, social, afetivo e físico de crianças e pré-adolescentes;</p>	<p>II - conhecimentos de Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem para compreensão das características do desenvolvimento cognitivo, social, afetivo e físico de crianças e adolescentes;</p>
<p>III – conhecimentos do sistema educacional brasileiro e sua evolução histórica, para fundamentar uma análise crítica e comparativa da educação escolar no país e no restante do mundo, bem como para entender o contexto no qual vai exercer sua prática docente, especialmente no que se refere às etapas da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental da educação escolar básica brasileira.</p>	<p>III – conhecimento do sistema educacional brasileiro e sua evolução histórica, para fundamentar uma análise crítica da educação escolar no país, bem como para entender o contexto no qual vai exercer sua prática docente.</p>	<p>III - conhecimento do sistema educacional brasileiro, sua evolução histórica e suas políticas, para fundamentar a análise da educação escolar no país, bem como possibilitar ao futuro professor entender o contexto no qual vai exercer sua prática;</p>
<p>IV – conhecimento e análise das diretrizes curriculares, nacionais e estaduais, para a educação infantil e o ensino fundamental, em seus fundamentos e dimensões práticas que orientam e norteiam as atividades docentes;</p>	<p>IV – conhecimento e análise das diretrizes curriculares e currículos, nacionais, estaduais e municipais, para a educação infantil e o ensino fundamental;</p>	<p>IV - conhecimento e análise das diretrizes curriculares nacionais, da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica, e dos currículos estaduais e municipais para educação infantil e o ensino fundamental;</p>
<p>V – domínio e aplicação da Metodologia de Ensino e da Didática próprias dos conteúdos a serem ensinados, demonstrando ser capaz da efetiva transposição didática desses conteúdos de modo a promover nos futuros alunos as competências e habilidades previstas para a educação básica, com atenção especial à pré escola e aos anos iniciais do ensino fundamental.</p>	<p>V – domínio dos fundamentos da Didática e das Metodologias de Ensino próprias dos conteúdos a serem ensinados, considerando o desenvolvimento dos alunos.</p>	<p>V - domínio dos fundamentos da Didática que possibilitem: a) a compreensão da natureza interdisciplinar do conhecimento e de sua contextualização na realidade da escola e dos alunos; b) a constituição de uma visão ampla do processo formativo e socioemocional que permita entender a relevância e desenvolver nos seus alunos os</p>

		<p>conteúdos, competências e habilidades para sua vida;</p> <p>c) a constituição de habilidades para o manejo dos ritmos, espaços e tempos de aprendizagem, tendo em vista dinamizar o trabalho de sala de aula e motivar os alunos;</p> <p>d) a constituição de conhecimentos e habilidades para elaborar e aplicar procedimentos de avaliação que subsidiem e garantam processos progressivos de aprendizagem e de recuperação contínua dos alunos e;</p> <p>e) competências para o exercício do trabalho coletivo e projetos para atividades de aprendizagem colaborativa;</p>
<p>VI – domínio das especificidades da gestão pedagógica na pré-escola e nos anos iniciais do ensino fundamental, com especial ênfase à construção do projeto pedagógico da escola e à elaboração do plano de trabalho anual e de ensino do docente, em consonância com o mesmo.</p>	<p>VI - domínio das especificidades da gestão pedagógica na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, com especial ênfase à construção do projeto pedagógico da escola, à elaboração dos planos de trabalho anual e os de ensino</p>	<p>VI - conhecimento das Metodologias, Práticas de Ensino ou Didáticas Específicas próprias dos conteúdos a serem ensinados, considerando o desenvolvimento dos alunos, e que possibilitem o domínio pedagógico do conteúdo, bem como da gestão e planejamento do processo de ensino aprendizagem;</p>
<p>VII – domínio e aplicação de técnicas de manejo de tempo, espaço e organização da classe e de gestão de ensino e da aprendizagem, que motivem os alunos, dinamizem e imprimam agilidade e eficiência ao trabalho de sala de aula.</p>	<p>VII – domínio da gestão do ensino e da aprendizagem, e do manejo de sala de aula, de modo a motivar os alunos e dinamizar o trabalho de sala de aula.</p>	<p>VII – conhecimento da gestão escolar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, com especial ênfase nas questões relativas ao projeto pedagógico da escola, requerimento escolar, planos de trabalho anual, colegiados auxiliares da escola e famílias dos alunos;</p>
<p>VIII - conhecimento, elaboração e aplicação de procedimentos de avaliação que subsidiem propostas de aprendizagem progressiva dos alunos;</p>	<p>VIII - conhecimento, elaboração e aplicação de procedimentos de avaliação que subsidiem processos progressivos de aprendizagem e de recuperação contínua;</p>	<p>VIII - conhecimentos dos marcos legais, conceitos básicos, propostas e projetos curriculares de inclusão para o atendimento de alunos com deficiência;</p>
<p>IX – interpretação e utilização na prática docente de indicadores e informações contidas nas avaliações do desempenho escolar realizadas pelo Ministério da Educação e pela Secretaria Estadual de Educação.</p>	<p>IX – conhecimento, interpretação e utilização na prática docente de indicadores e informações contidas nas avaliações do desempenho escolar realizadas pelo Ministério da Educação e pela Secretaria Estadual de Educação.</p>	<p>IX – conhecimento, interpretação e utilização na prática docente de indicadores e informações contidas nas avaliações do desempenho escolar realizadas pelo Ministério da Educação e pela Secretaria Estadual de Educação.</p>
<p>Art. 7º - O estágio supervisionado obrigatório, previsto no inciso III do art. 4º, deverá incluir no mínimo:</p>	<p>Art. 7º - O estágio supervisionado obrigatório, previsto no inciso III do art. 4º, deverá incluir no mínimo:</p>	<p>Art. 7º O estágio supervisionado obrigatório, previsto no inciso IV do art. 4º, deverá ter projeto próprio e incluir no mínimo:</p>

I – 200 (duzentas) horas de apoio ao efetivo exercício da docência na pré-escola e anos iniciais do ensino fundamental;	I – 200 (duzentas) horas de estágio na escola, compreendendo o acompanhamento do efetivo exercício da docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental e vivenciando experiências de ensino, na presença e sob supervisão do professor responsável pela classe na qual o estágio está sendo cumprido e sob orientação do professor da Instituição de Ensino Superior;	I - 200 (duzentas) horas de estágio na escola, em sala de aula, compreendendo o acompanhamento do efetivo exercício da docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, bem como vivenciando experiências de ensino, na presença e sob supervisão do professor responsável pela classe na qual o estágio está sendo cumprido e sob orientação do professor da Instituição de Ensino Superior;
II - 100 (cem) horas dedicadas às atividades de gestão do ensino, nelas incluídas, entre outras, as relativas a trabalho pedagógico coletivo, conselho de escola, reunião de pais e mestres, reforço e recuperação escolar, em pré-escola e nos anos iniciais do ensino fundamental;	II - 200 (duzentas) horas dedicadas às atividades de gestão do ensino, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, nelas incluídas, entre outras, as relativas ao trabalho pedagógico coletivo, conselhos da escola, reuniões de pais e mestres, reforço e recuperação escolar, sob orientação do professor da Instituição de Ensino Superior e supervisão do profissional da educação responsável pelo estágio na escola, e, atividades teórico-práticas e de aprofundamento em áreas específicas, de acordo com o projeto político-pedagógico do curso de formação docente.	II - 200 (duzentas) horas dedicadas ao acompanhamento das atividades da gestão da escola de educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, nelas incluídas, entre outras, as relativas ao trabalho pedagógico coletivo, conselhos da escola, reuniões de pais e mestres, reforço e recuperação escolar, sob a orientação do professor da Instituição de Ensino Superior e supervisão do profissional da educação responsável pelo estágio na escola, e, em outras áreas específicas, se for o caso, de acordo com o projeto de curso de formação docente da instituição;
III - 100 (cem) horas de atividades teórico práticas e de aprofundamento em áreas específicas.		III - REVOGADO.
CAPÍTULO II	CAPÍTULO II	CAPÍTULO II
DA FORMAÇÃO DE DOCENTES PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E ENSINO MÉDIO	DA FORMAÇÃO DE DOCENTES PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E ENSINO MÉDIO	DA FORMAÇÃO DE DOCENTES PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E ENSINO MÉDIO
Art. 8º - Os cursos para a formação de professores dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio deverão dedicar, no mínimo, 30% da carga horária total à formação didático-pedagógica, excluído o estágio supervisionado, além da científico-cultural que contemplará um sólido domínio dos conteúdos das disciplinas, objeto de ensino do futuro docente.	Art. 8º - Os cursos para a formação de professores dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio deverão dedicar, no mínimo, 30% da carga horária total à formação didático-pedagógica, além do estágio supervisionado e das atividades científico-culturais que contemplarão um sólido domínio dos conteúdos das disciplinas, objetos de ensino do futuro docente.	Art. 8º A carga total dos cursos de formação de que trata este capítulo terá no mínimo 3.200 (três mil e duzentas) horas, assim distribuídas:
		I - 200 (duzentas) horas dedicadas a revisão de conteúdos curriculares, Língua Portuguesa e Tecnologia da Informação e Comunicação (TICs).

		II - 2.400 (duas mil e quatrocentas) horas dedicadas ao estudo dos conteúdos específicos e dos conhecimentos pedagógicos que garantam a transposição didática ou outras mediações didáticas e a apropriação crítica desses conteúdos pelos alunos, compreendendo:
		960 (novecentas e sessenta) horas de conhecimentos didáticos pedagógicos, fundamentos da educação e metodologias ou práticas de ensino; 1040 (hum mil e quarenta) horas de conhecimentos específicos da licenciatura ou área correspondente; 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular a serem articuladas aos conhecimentos específicos e pedagógicos, e distribuídas ao longo do percurso formativo do futuro professor, em conformidade com o item 2 da Indicação CEE 160/2017, referente a esta Deliberação;
		III - 400 (quatrocentas) horas para estágio supervisionado;
		IV - 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento, dedicadas preferencialmente à problemática da inclusão e ao estudo dos direitos humanos, diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras.
Art. 9º- A formação científico-cultural incluirá na estrutura curricular, além dos conteúdos das disciplinas que serão objeto de ensino do futuro docente, aqueles voltados para o atendimento dos seguintes objetivos:	Art. 9º- A formação científico-cultural incluirá na estrutura curricular, além dos conteúdos das disciplinas que serão objeto de ensino do futuro docente, aqueles voltados para:	Art. 9º As 200 (duzentas) horas do Inciso I do Artigo 8º incluirão:
I – estudos da Língua Portuguesa falada e escrita, da leitura, produção e utilização de diferentes gêneros de textos, indispensáveis ao trabalho em sala de aula nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio e ao registro e comunicação de sua experiência docente;	I – práticas de leitura e de escrita em língua portuguesa, envolvendo a produção, a análise e a utilização de diferentes gêneros de textos, relatórios, resenhas, material didático e apresentação oral, entre outros;	I - revisão dos conteúdos do ensino fundamental e médio da disciplina ou área que serão objeto de ensino do futuro docente;

II - utilização das Tecnologias da Comunicação e Informação (TICs) como recurso pedagógico e para o desenvolvimento pessoal e profissional;	II - utilização das Tecnologias da Comunicação e Informação (TICs) como recurso pedagógico e para o desenvolvimento pessoal e profissional;	II - estudos da Língua Portuguesa falada e escrita, da leitura, produção e utilização de diferentes gêneros de textos bem como a prática de registro e comunicação, dominando a norma culta a ser praticada na escola;
		III - utilização das Tecnologias da Comunicação e Informação (TICs) como recurso pedagógico e para o desenvolvimento pessoal e profissional.
Art.10 – A formação didático-pedagógica compreende um corpo de conhecimentos educacionais, pedagógicos e didáticos com o objetivo de garantir aos futuros professores dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio, as competências especificamente voltadas para a prática da docência e da gestão do ensino:	Art.10 – A formação didático-pedagógica compreende um corpo de conhecimentos educacionais, pedagógicos e didáticos com o objetivo de garantir aos futuros professores dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio, as competências especificamente voltadas para a prática da docência e da gestão do ensino:	Art. 10 A formação didático-pedagógica compreende um corpo de conhecimentos e conteúdos educacionais - pedagógicos, didáticos e de fundamentos da educação - com o objetivo de garantir aos futuros professores dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio, as competências especificamente voltadas para a prática da docência e da gestão do ensino:
I - compreensão da História da Educação e da evolução sócio-filosófica das ideias pedagógicas que fundamentam as práticas de ensino nesta etapa escolar;	I – conhecimentos de História, Sociologia e Filosofia da Educação que fundamentam as ideias e as práticas pedagógicas;	I - conhecimentos de História da Educação, Sociologia da Educação e Filosofia da Educação que fundamentam as ideias e as práticas pedagógicas;
II - compreensão da importância dos conhecimentos de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem para conhecer as características do desenvolvimento cognitivo, social e afetivo das diferentes etapas da adolescência e da idade adulta;	II - conhecimentos de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem para compreensão das características do desenvolvimento cognitivo, social e afetivo das diferentes etapas da adolescência e da idade adulta;	II - conhecimentos de Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem para compreensão das características do desenvolvimento cognitivo, social, afetivo e físico com ênfase na população dessa faixa etária;
III - conhecimento do sistema educacional brasileiro e sua evolução histórica, para fundamentar uma análise crítica e comparativa da educação escolar no país e no restante do mundo, bem como para entender o contexto no qual vai exercer sua prática docente, especialmente no que se refere às etapas dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio da educação escolar básica brasileira;	III – conhecimentos sobre o sistema educacional brasileiro e sua história, para fundamentar uma análise crítica e comparativa da educação;	III - conhecimento do sistema educacional brasileiro, sua evolução histórica e suas políticas, para fundamentar a análise da educação escolar no país e possibilitar ao futuro professor entender o contexto no qual vai exercer sua prática docente;
IV – conhecimento e análise das diretrizes curriculares nacionais e estaduais em seus fundamentos e dimensões práticas que orientam e norteiam as atividades docentes;	IV – conhecimento e análise das diretrizes curriculares e currículos nacionais, estaduais e municipais em seus fundamentos e dimensões práticas que orientam e norteiam as atividades docentes.	IV - conhecimento e análise das diretrizes curriculares nacionais, da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica, e dos currículos, estaduais e municipais, para os anos finais do ensino fundamental e ensino médio;

<p>V – domínio e aplicação da Metodologia de Ensino e da Didática próprias dos conteúdos a serem ensinados, demonstrando ser capaz da efetiva transposição didática desses conteúdos de modo a promover nos futuros alunos as competências e habilidades previstas para essas etapas da educação básica;</p>	<p>V – domínio dos fundamentos da Didática e das Metodologias de Ensino próprias dos conteúdos a serem ensinados, considerando o desenvolvimento dos alunos e a etapa escolar em que se encontram;</p>	<p>V - domínio dos fundamentos da Didática que possibilitem: a compreensão da natureza interdisciplinar do conhecimento e de sua contextualização na realidade da escola e dos alunos; a constituição de uma visão ampla do processo formativo e socioemocional que permita entender a relevância e desenvolver nos seus alunos os conteúdos, competências e habilidades para sua vida; a constituição de habilidades para o manejo dos ritmos, espaços e tempos de aprendizagem, tendo em vista dinamizar o trabalho de sala de aula e motivar os alunos; a constituição de conhecimentos e habilidades para elaborar e aplicar procedimentos de avaliação que subsidiem e garantam processos progressivos de aprendizagem e de recuperação contínua dos alunos e; as competências para o exercício do trabalho coletivo e projetos para atividades de aprendizagem colaborativa.</p>
<p>VI – domínio das especificidades da gestão pedagógica nos anos finais do Ensino Fundamental, e no Ensino Médio com especial ênfase à construção do projeto pedagógico da escola e à elaboração do plano de trabalho anual e de ensino do docente, em consonância com o mesmo;</p>	<p>VI – domínio das especificidades da gestão pedagógica nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, com especial ênfase à construção do projeto político-pedagógico da escola, à elaboração dos planos de trabalho anual e os de ensino, e da abordagem interdisciplinar;</p>	<p>VI - conhecimento de Metodologias, Práticas de Ensino ou Didáticas Específicas próprias dos conteúdos a serem ensinados, considerando o desenvolvimento dos alunos, e que possibilitem o domínio pedagógico do conteúdo e a gestão e planejamento do processo de ensino aprendizagem;</p>
<p>VII – domínio e aplicação de técnicas de manejo do tempo, espaço e organização da classe; e de gestão do ensino e da aprendizagem que motivem os alunos, dinamizem e imprimam agilidade e eficiência ao trabalho de sala de aula;</p>	<p>VII – domínio da gestão do ensino e da aprendizagem, e do manejo de sala de aula, de modo a motivar os alunos e dinamizar o trabalho de sala de aula;</p>	<p>VII - conhecimento da gestão escolar na educação nos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio, com especial ênfase nas questões relativas ao projeto pedagógico da escola, regimento escolar, planos de trabalho anual, colegiados auxiliares da escola e famílias dos alunos;</p>
<p>VIII – conhecimento, elaboração e aplicação de procedimentos de avaliação que subsidiem propostas de aprendizagem progressiva dos alunos;</p>	<p>VIII - conhecimentos sobre elaboração e aplicação de procedimentos de avaliação que subsidiem propostas de aprendizagem progressiva dos alunos e de recuperação contínua;</p>	<p>VIII - conhecimentos dos marcos legais, conceitos básicos, propostas e projetos curriculares de inclusão para o atendimento de alunos com deficiência;</p>

IX - interpretação e utilização na prática docente de indicadores e informações contidas nas avaliações do desempenho escolar realizados pelo Ministério da Educação e pela Secretaria Estadual de Educação.	IX - conhecimento, interpretação e utilização na prática docente de indicadores e informações contidas nas avaliações do desempenho escolar realizadas pelo Ministério da Educação e pela Secretaria Estadual de Educação.	IX - conhecimento, interpretação e utilização na prática docente de indicadores e informações contidas nas avaliações do desempenho escolar realizadas pelo Ministério da Educação e pela Secretaria Estadual de Educação.
Art. 11 - O estágio supervisionado obrigatório deverá incluir, no mínimo:	Art. 11 - O estágio supervisionado obrigatório deverá incluir, no mínimo:	Art. 11 O estágio supervisionado obrigatório, previsto no inciso III do art. 8º, deverá ter projeto próprio e incluir:
I – 200 (duzentas) horas de apoio ao efetivo exercício da docência nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio;	I – 200 (duzentas) horas de estágio na escola, compreendendo o acompanhamento do efetivo exercício da docência nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio e vivenciando experiências de ensino, na presença e sob supervisão do professor responsável pela classe na qual o estágio está sendo cumprido e sob orientação do professor da Instituição de Ensino Superior.	I - 200 (duzentas) horas de estágio na escola, em sala de aula, compreendendo o acompanhamento do efetivo exercício da docência nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, bem como vivenciando experiências de ensino, na presença e sob supervisão do professor responsável pela classe na qual o estágio está sendo cumprido e sob orientação do professor da Instituição de Ensino Superior;
II - 100 (cem) horas dedicadas às atividades de gestão do ensino nelas incluídas, entre outras, as relativas a trabalho pedagógico coletivo, conselho de escola, reunião de pais e mestres, reforço e recuperação escolar nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio.	II - 200 (duzentas) horas dedicadas às atividades de gestão do ensino, nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, nelas incluídas, entre outras, as relativas ao trabalho pedagógico coletivo, conselhos da escola, reunião de pais e mestres, reforço e recuperação escolar, sob orientação do professor da Instituição de Ensino Superior e supervisão do profissional da educação responsável pelo estágio na escola, e, atividades teórico-práticas e de aprofundamento em áreas específicas, de acordo com o projeto político- pedagógico do curso de formação docente.	II - 200 (duzentas) horas dedicadas ao acompanhamento das atividades da gestão da escola dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio, nelas incluídas, entre outras, as relativas ao trabalho pedagógico coletivo, conselhos da escola, reuniões de pais e mestres, reforço e recuperação escolar, sob orientação do professor da Instituição de Ensino Superior e supervisão do profissional da educação responsável pelo estágio na escola, e, em outras áreas específicas, se for o caso, de acordo com o projeto de curso de formação docente da instituição;
		III - REVOGADO.
	Parágrafo único – Os cursos de Educação Física e Artes deverão incluir estágios em educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, nos termos deste artigo.	Parágrafo único - Os cursos de Educação Física e Artes deverão incluir estágios em educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, nos termos deste artigo.

<p>III - 100 (cem) horas de atividades teórico práticas e de aprofundamento em áreas específicas.</p>		
<p>TITULO II DAS DISPOSIÇÕES TRANSITÓRIAS Art. 12 – As alterações curriculares definidas por esta Deliberação aplicam-se às turmas ingressantes a partir do 1º semestre de 2013 e no que couber às demais turmas, resguardando- se o direito dos alunos. Parágrafo único - As alterações decorrentes da presente norma serão motivo de análise nos processos de reconhecimento e renovação do reconhecimento dos cursos correspondentes. Art. 13 - Esta Deliberação entra em vigor na data da publicação de sua homologação pela Secretaria de Estado da Educação, revogando-se as disposições em contrário, em especial, a Deliberação CEE nº 78/08.</p>	<p>TITULO II DAS DISPOSIÇÕES TRANSITÓRIAS Art. 12 – As alterações curriculares definidas nesta Deliberação aplicam-se às turmas ingressantes a partir do 1º semestre de 2015 e no que couber às demais turmas, resguardando-se o direito dos alunos Parágrafo único - As alterações decorrentes da presente norma serão motivo de análise nos processos de reconhecimento e renovação do reconhecimento dos cursos correspondentes. Art. 13 - Esta Deliberação entra em vigor na data da sua publicação, revogadas as disposições em contrário.</p>	<p>TITULO II DAS DISPOSIÇÕES TRANSITÓRIAS Art. 12 As diretrizes definidas nesta Deliberação aplicam-se às turmas ingressantes a partir do 2º semestre de 2017. § 1º - Os cursos com duração inferior a 8 semestres, ou 4 anos, só serão admitidos até o primeiro semestre de 2018. § 2º - As alterações decorrentes da presente norma serão analisadas por este Conselho, independente do prazo de validade do último ato regulatório do Curso, no segundo semestre de 2017. Art. 13 Esta Deliberação entra em vigor na data da publicação de sua homologação pela Secretaria de Estado da Educação, revogando-se as disposições em contrário.</p>