

Diálogos sobre o capacitismo na formação de professores: articulações na rede municipal de ensino de Votuporanga (SP)

Dialogues on ableism in teacher education: articulations in the municipal education network of Votuporanga (SP)

Ana Lucia Manrique¹
Elton de Andrade Viana²

Resumo: Com o objetivo de identificar elementos pertinentes para uma formação de professores que ensinam matemática com uma perspectiva inclusiva e que considere as reflexões geradas quando discutimos o capacitismo, apresenta-se uma pesquisa qualitativa metodologicamente referenciada na epistemologia da práxis que fundamenta as recentes discussões sobre o conhecimento especializado do professor de matemática. A pesquisa ocorreu no âmbito de um programa envolvendo professores de educação básica na cidade de Votuporanga, São Paulo. Analisa os dados produzidos durante a realização de uma das tarefas desse programa, identificando três elementos: (1) a necessidade de abordarmos o capacitismo na formação de professores, (2) a superação de práticas direcionadas por descritores médicos, (3) a urgência de uma revisão do vocabulário pedagógico e (4) a introdução de uma discussão pautada na interseccionalidade.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Educação Matemática. Formação Continuada de Professores. Inclusão. Interseccionalidade.

Abstract: With the aim of identifying pertinent elements for the teacher education who teach mathematics with an inclusive perspective and that considers the reflections generated when we discuss ableism, it presents qualitative research methodologically referenced in the epistemology of praxis that underlies recent discussions about the specialized knowledge of the mathematics teacher. The research took place within the scope of a program involving basic education teachers in the city of Votuporanga, São Paulo. It analyzes the data produced during the performance of one of the tasks of this program, identifying three elements: (1) the need to address ableism in teacher education, (2) overcoming practices directed by medical descriptors, (3) the urgency of a review of the pedagogical vocabulary and (4) the introduction of a discussion based on intersectionality.

Keywords: Inclusion. Inclusive Education. Education Teacher. Intersectionality. Mathematics Education

1 Introdução

A maneira como compreendemos os estudantes na aula de matemática, assim com as expectativas que temos no ensino e na elaboração do planejamento, ou até mesmo nas estratégias que assumimos na avaliação, são apenas algumas das vertentes em que o capacitismo pode ser efetivado, e sempre marcado pela díade capaz/incapaz. Nesse cenário, o capacitismo ocorre tanto no sentido discriminatório (o estudante é ‘lido’ e culturalmente percebido como incapaz) como no sentido estrutural (naturaliza e hierarquiza capacidades pela forma, aparência e funcionamento de corpos para o que é normal, saudável, belo, produtivo, útil, independente e capaz). No entanto, em ambos os sentidos pelo qual o capacitismo ocorre, há uma leitura que

¹ Pontifícia Universidade Católica de São Paulo • São Paulo, SP — Brasil • ✉ e-mail: manrique@pucsp.br • **ORCID** <https://orcid.org/0000-0002-7642-0381>

² Pontifícia Universidade Católica de São Paulo • São Paulo, SP — Brasil • ✉ e-mail: eaviana@pucsp.br • **ORCID** <https://orcid.org/0000-0002-6160-7573>

nós fazemos de um outro, que no campo de visão deste artigo, é o estudante na aula de matemática.

Com o objetivo de identificar elementos pertinentes para uma formação de professores que ensinam matemática com uma perspectiva inclusiva e que considere as reflexões geradas quando discutimos o capacitismo, apresentamos uma breve revisão de literatura sobre o capacitismo a partir de suas relações com os estudos que atualmente se pautam na interseccionalidade. Em seguida, descrevemos a trajetória metodológica de uma pesquisa qualitativa desenvolvida em uma rede municipal de ensino, assim como a análise e discussão dos dados que foram produzidos e que permitiram a identificação de elementos pertinentes e urgentes na formação de professores.

2 Discutindo a interseccionalidade e o capacitismo na Educação Matemática

A compreensão do que é interseccionalidade exige necessariamente que olhemos para o momento histórico que consideramos nesta busca de compreensão. Sua gênese está em trabalhos independentes desenvolvidos por diferentes autores ao redor do mundo que trouxeram afirmações muito semelhantes (Yuval-Davis, 2011), porém, o início do século XXI trouxe uma discussão mais crítica sobre a interseccionalidade, e que assim como concluem Collins e Bilge (2016), permite reflexões mais maduras, pois “embora a interseccionalidade considere questões contemporâneas, ela também é simultaneamente formada e transformada por elas” (p. 24).

Nos esforços para definir interseccionalidade, há consenso entre alguns autores de que ela pode ser entendida nas pesquisas atuais como uma práxis, no sentido de buscar uma mudança social cotidiana que contemple grupos historicamente excluídos (Cho *et al.*, 2013; Collins, 2015). No entanto, também existem na literatura científica entendimentos da interseccionalidade como campo de estudo (Collins, 2015), como estratégia analítica que permite avanços sociais na pesquisa (Cho *et al.*, 2013) ou como método que reconhece estruturas sociais de opressão e exclusão (Cho *et al.*, 2013; Esnard & Cobb-Roberts, 2018).

O que se observa atualmente como interseccionalidade na ciência é uma dinâmica marcada pela heterogeneidade na sua conceituação, o que por sua vez é visto por Collins (2019) como um convite para examiná-la sob diferentes ângulos. É a partir dessas considerações que Collins e Bilge (2016) identificam seis ideias centrais na interseccionalidade: (1) desigualdade social: é um objeto fundamental de investigação para a compreensão dos padrões históricos que catalisaram o antirracismo, o descolonialismo, o feminismo, os estudos críticos sobre deficiência e outros projetos de natureza crítica; (2) relacionalidade: são as conexões entre ideias, discursos e políticas, que constituem um desafio para não reproduzir uma hierarquia de conhecimento; (3) relações de poder entrecruzadas: trata-se do reconhecimento da matriz complexa que se constitui a partir do poder, conceituada como relação, e não como entidade estática; (4) contexto social: revela a importância de contextualizar argumentos, pensando os fenômenos simultaneamente como locais e globais; (5) complexidade: refere-se a uma construção complexa de argumentos que requer um diálogo entre acadêmicos e ativistas; e (6) justiça social: implica transformar a análise crítica em práxis crítica, não se limitando a lamentar as injustiças sociais no mundo à espera que outras pessoas as resolvam.

A fusão entre conhecimentos teóricos e práticos é uma chave importante para o desenvolvimento de um trabalho interseccional. Assim, conforme identificado por Cho *et al.* (2013), uma das formas pelas quais observamos o potencial da interseccionalidade nas pesquisas é o dinamismo metodológico na análise dos múltiplos eixos de poder e desigualdade que se estabelecem temporal e geograficamente, superando a dicotomia entre o particular e o universal.

Apoiar-se apenas no particular na pesquisa significa isolar-se particularmente em uma das múltiplas categorias que constituem uma pessoa durante a análise, como quando focamos particularmente em uma categoria social como o gênero, desconsiderando as demais categorias que de alguma forma influenciam na consolidação de processos excludentes e de injustiça social para o tema considerado na análise. A interseccionalidade, por sua vez, considera tais categorias, mas de forma dinâmica com outras “[...] diferenças, bem como pontos em comum, dentro dos grupos”. (Phoenix, 2006, p. 22).

Pesquisas que se particularizam em apenas uma categoria, ou numa perspectiva simplista, apenas agregam outras durante a análise, por exemplo quando se limitam a discutir a categoria gênero ou gênero e classe social, tornam-se abordagens unitárias ou aditivas que tentam teorizar a opressão, mas enfrentam dificuldades no processo de análise, pois as opressões e as injustiças são vivenciadas simultaneamente por categorias múltiplas e co-constituintes que “[...] são operativas e igualmente salientes na construção de práticas institucionalizadas e experiências vividas” (Carastathis, 2014, p. 307).

Com o que apresentamos até aqui, podemos observar que a interseccionalidade é um terreno pertinente quando pretendemos abordar um ensino de matemática mais equitativo e inclusivo, mas outro ponto importante, e que conversa com a interseccionalidade, é o capacitismo, que por sua vez é digno de discussão quando focamos nas questões relacionadas a diversidade humana e inclusão. Considerando a busca que demonstramos atualmente em concretizar a educação inclusiva, abordarmos o capacitismo torna-se de grande importância para que avancemos nas discussões que desejamos fazer sobre o ensino de matemática no nosso país.

A Educação Matemática Inclusiva em que localizamos as atuais discussões no cenário internacional e onde fincamos a pesquisa aqui apresentada, é a consolidada recentemente a partir das discussões realizadas sobre práticas inclusivas no ensino de matemática. Segundo Padilla e Tan (2019), o que entendemos como educação matemática inclusiva precisa ser reformulado a partir de três domínios: (1) acesso e aproveitamento; (2) identidade; e (3) poder, os quais descrevemos no Quadro 1.

Quadro 1: Reformulação da Educação Matemática Inclusiva

Domínios para reformulação da Educação Matemática Inclusiva		
Acesso e aproveitamento	Identidade	Poder
Promover, com qualidade, o acesso e o aproveitamento de oportunidades de aprendizagem de matemática. Para isso, os professores devem apresentar sólidos conhecimentos pedagógicos e do currículo de matemática, desenvolvendo novas competências profissionais ao lado dos estudantes e as diferenças que estes apresentam na sala de aula.	Reconhecer e valorizar os estudantes com deficiência e outras diferenças como tendo potencialidades no pensamento matemático. Isto estende-se à inclusão de investigadores e educadores numa busca autocrítica para que nos conscientizemos das forças sociais que perpetuam o capacitismo. Essas forças operam em todas as facetas da Educação Matemática (por exemplo, concepção curricular e disponibilização de cursos), assim como na construção e manutenção de identidades.	Mudar o poder e a voz para e com os estudantes com deficiência e outras diferenças, assim como também para suas famílias e defensores, a fim de promover reivindicações de exclusão da Educação Matemática e as respectivas soluções para as desigualdades que ocorrem dentro e fora das escolas.

Fonte: Padilla e Tan (2019).

Observemos que a identidade, um dos três domínios que constituem as discussões que conduzimos atualmente na educação matemática inclusiva, enfatiza a importância da ‘busca autocrítica para que nos conscientizemos das forças sociais que perpetuam o capacitismo’. O escrutínio do capitalismo a partir da perspectiva teórica do materialismo histórico-dialético desenvolvido por Karl Marx (1818-1883), nos ajuda nessa busca, já que na análise marxiana podemos observar que, enquanto o sistema capitalista contribui para a extinção de formas brutais de opressão que eram comuns no feudalismo e inaugura um período de produtividade com a promessa de beneficiar a população em geral, esse mesmo sistema contém contradições inerentes que dependem de desigualdades profundas e de crises econômicas complexas para que se mantenha em atividade.

Sabemos que essa análise de Marx é constantemente revisada ao longo das últimas décadas por diferentes escolas desde a sua concepção. No entanto, assim como indica Chapman (2023), recentemente existem no cenário global análises que se alinham com diferentes grupos e movimentos. São exemplos (a) os estudos de tradição étnico-racial que discutem como o racismo e o colonialismo contribuíram para a emergência do capitalismo; (b) os estudos feministas que examinam as formas como o capitalismo subjuga pessoas de determinados gêneros; (c) o ativismo em prol de questões ambientais, que enfatiza como o capitalismo coopera na destruição do nosso planeta; (d) e também os estudos relacionados a deficiência, que analisam como o capitalismo promove o capacitismo e agrava a discriminação. Enfim, todas essas vertentes de análise, assim como outras que poderíamos adicionar, atualizam e complementam o pensamento marxiano que, na sua origem, assim como lembra Chapman (2023), se concentrava principalmente em um grupo muito específico na época, o grupo europeu dos trabalhadores brancos e do sexo masculino.

Assim, considerando a necessidade, assim como propõem Padilla e Tan (2019), de revisarmos nossas ações no âmbito de uma Educação Matemática que busca ser mais inclusiva e acompanhando as atuais discussões e estudos realizados sobre como o capacitismo agrava processos excludentes, é fundamental olharmos para as práticas que nós, professores, pesquisadores e formadores, efetivamos nos ambientes escolares e centros de estudos e pesquisas relacionados ao ensino de matemática.

É muito relevante que nesse cenário, tenhamos uma reflexão que se ocupe com as práticas pedagógicas, utilizando o prisma das discussões que atualmente ocorrem no cenário educacional sobre o capacitismo. Isso implica pensarmos em diferentes fatores e, para isso, é muito válido o estudo de Ferreira *et al.* (2023) em que, com o objetivo de caracterizar como o capacitismo é reproduzido na educação básica, concluíram que o capacitismo é fortalecido no cenário educacional principalmente através de quatro fatores: (1) Segregação dos estudantes em turmas separadas e sem mudanças significativas no sistema escolar; (2) Reprodução de valores dicotômicos capaz/incapaz e normal/anormal, os quais são fundantes do capacitismo e não favorecem a participação social de estudantes com deficiência em atividades do cotidiano escolar; (3) Estruturação e organização de planejamentos e atividades em formato único e que não atendem às especificidades e a variabilidade de aprendizagens; (4) Desconsideração da exclusão potencializada pela intersecção do capacitismo com outros sistemas opressivos, por exemplo, o racismo.

Os fatores relacionados por Ferreira *et al.* (2023) são apenas alguns exemplos, já indicados na literatura, de como o capacitismo pode ocorrer no ambiente escolar, mas a reflexão sobre como o capacitismo pode se mostrar no ensino de matemática direciona a nossa atenção para fatores bem específicos que constituem essa área de conhecimento. Um exemplo de como o capacitismo ocorre no ensino de matemática é quando temos um estudante com deficiência no 3º ano do ensino fundamental, e espera-se que sua aprovação para o próximo ano letivo

ocorra apenas se ele fizer a contagem até 10 ou 20, pautando-se na máxima de que o conteúdo desse estudante é diferente porque ele possui uma deficiência.

Esse exemplo é comentado por Camargo (2020) como uma forma de capacitismo, a qual se materializa na expectativa de que o estudante com deficiência aprenda conteúdos da educação infantil, mesmo que ele esteja frequentando o 3º ano do ensino fundamental. Mas, observe que a problemática não está no que se espera do estudante (contar até 10 ou 20), já que dependendo do histórico pessoal e escolar do estudante, essa pode de fato ser uma expectativa prevista no planejamento dos professores para um determinado estudante, mesmo que ele esteja cursando o 3º ano do ensino fundamental. A problemática aqui, e que se caracteriza como capacitismo, é o simples relacionar de tal expectativa, baseando-se exclusivamente no laudo, na deficiência, no diagnóstico médico, de maneira a desconsiderar as reais potencialidades que o estudante traz na sua individualidade!

É partindo dessa discussão, que apresentamos nas próximas páginas uma pesquisa realizada com professores de educação básica em uma rede municipal de ensino da região noroeste do estado de São Paulo. A pesquisa foi realizada a partir de uma parceria entre a Secretaria Municipal de Educação da cidade de Votuporanga com a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, em convênio financiado pelo Plano de Incentivo à Pesquisa – PIPEq da Universidade.

3 Método

Com a finalidade de alcançarmos o nosso objetivo neste texto, apresentamos uma pesquisa de natureza qualitativa realizada a partir de dados produzidos em uma das tarefas solicitadas no âmbito de um programa de formação continuada de professores de educação básica desenvolvido na rede municipal de ensino da cidade de Votuporanga, no estado de São Paulo. Esse programa de formação continuada de professores foi constituído por encontros presenciais e *on-line*, sendo que o componente *on-line* foi realizado utilizando um ambiente virtual *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment* (MOODLE) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Para o desenvolvimento deste artigo, foram analisados os dados produzidos em uma das tarefas que os professores participantes realizaram no componente *on-line* desse programa de formação, e que consistia em interagir com os formadores, respondendo como o capacitismo se insere nas discussões que fazemos sobre a aula de matemática.

A proposição de um espaço interativo de discussões com os professores da rede municipal de ensino da cidade de Votuporanga seguiu metodologicamente a epistemologia da práxis que fundamenta as recentes discussões sobre a formação continuada de professores que ensinam matemática, a qual se apoia na concepção de um professor que produz conhecimentos docentes estudando a sua prática, e rompe com a racionalidade técnica que resume o professor como um técnico que simplesmente aplica conhecimentos previamente apresentados por especialistas (Cyrino, 2018; Neves e Fiorentini, 2021; Oliveira & Cyrino, 2023; Viana, Manrique & Boneto, 2021).

Dentre os 194 professores participantes, interagiram nessa atividade 102 professores, os quais tiveram suas respostas identificadas por um número composto por três algarismo, e que por sua vez, identifica o(a) professor(a) autor(a) da resposta registrada no ambiente virtual. As respostas geradas na realização dessa tarefa foram lidas, utilizando uma lente qualitativa de investigação, centrando-se “[...] na compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações [dando atenção às] interações sociais que possibilitam compreender e interpretar a realidade, aos conhecimentos tácitos e às práticas cotidianas que forjam as condutas dos atores

sociais” (Gatti e André, 2010, p. 29-30). A seguir, apresentamos a discussão gerada na análise desses dados.

4 Análise e Discussão

Ao analisarmos os dados produzidos, identificamos quatro elementos que emergem como pontos importantes de discussão: (1) a necessidade de abordarmos o capacitismo na formação de professores, (2) a superação de práticas direcionadas por descritores médicos, (3) a urgência de uma revisão do vocabulário pedagógico e (4) a introdução de uma discussão pautada na interseccionalidade. A seguir, apresentamos uma discussão sobre cada um desses três elementos.

A proposta de avançarmos na discussão sobre como o ensino de matemática deve partir do pensamento matemático individual de cada estudante e não de laudos médicos é um ponto que precisamos aprofundar nas formações de professores que ensinam matemática, e isso se destacou no primeiro elemento que aqui discutimos, a necessidade de abordarmos o capacitismo como um tema atual e urgente na sala de aula. A Professora 119 explicita isso quando respondeu: “Acredito que o primeiro passo é abandonar a ideia de que matemática é difícil, complicada, e que o aluno é definido por um laudo/relatório, desconstruindo isso, partimos do que é mais próximo e concreto [...]”.

Reflexões sobre o capacitismo emergem como um ponto urgente quando atuamos na formação de professores, os estudantes não sendo diferentes nas trilhas formativas que desenvolvemos na sala de aula de matemática. Essa urgência é explicitada pelas Professoras 159 e 167:

Os professores e os gestores sabem o que é uma briga, um xingamento, mas o capacitismo vai muito além disso. Às vezes, as pessoas não percebem que estão sendo capacitistas, inclusive por atitudes validadas pela nossa cultura. Por isso, é fundamental discutir o tema no dia a dia e não só em uma data específica. [...] Várias falas, talvez até sem intenção, são ditas e por muitas vezes causam o capacitismo devido à falta de conhecimento e estudos. O elogio e a forma de parabenizar, quando vem a comparação com sua deficiência ou condição social, deixa claro que primeiro você deu ênfase para a deficiência e depois para a conquista. “Parabéns, você conseguiu e olha que é deficiente”. Quantas vezes ouvimos isso, como se uma pessoa com deficiência não fosse capaz de alcançar seus objetivos, parecendo ser anormal alcançar tal feito. (Professora 159).

Como é a primeira vez que ouço o termo capacitismo, não tinha uma opinião formada sobre o assunto, mas foi necessária uma autorreflexão das práticas pedagógicas atuais. (Professora 167)

São nessas reflexões que os professores consolidam novos pressupostos para as suas práticas, os quais se fincam mais na inclusão e na atenção à diversidade humana, assim como indica a resposta dada pela Professora 225: “Primeiramente o professor necessita partir do pressuposto de que todos os alunos são capazes e que são diferentes em alguns aspectos, acolher a diversidade e não se prender a laudos”

No entanto, também identificamos nos dados analisado, uma preocupação pedagógica em se concentrar no laudo médico como um documento que direciona as práticas na aula de matemática, daí o segundo elemento que aqui discutimos, a superação de práticas direcionadas por descritores médicos. Isso é o que revela ao lermos a resposta dada pela Professora 167, quando escreveu que, quando recebe “[...] um aluno com determinado laudo, temos uma prévia de acordo com a formação recebida, de qual seriam seus limites [...] e tentamos da melhor

maneira possível incluir o aluno nas práticas pedagógicas diárias”

Aqui observamos o que Ferreira *et al.* (2023) apontam como um dos fatores que caracterizam o capacitismo, a estruturação e organização de planejamentos e atividades em formatos único, e que por sua vez, comumente ocorre desconsiderando o processo individual de desenvolvimento do pensamento matemático do estudante, fixando como diretriz para a prática pedagógica apenas os saberes gerais que se concentram em determinadas deficiências, descritores da área da saúde ou documentos médicos como o laudo, o relatório ou resultados de exames clínicos.

O terceiro elemento que se revelou como digno de discussão na nossa análise, é como o vocabulário pedagógico está marcado por pressupostos enraizados no capacitismo, e que na nossa discussão é identificado como a urgência de uma revisão do vocabulário pedagógico. Um exemplo é a utilização da terminologia “laudado(a)”. Respostas como as que foram dadas pela Professora 123, quando escreveu que, “muitas vezes, nos surpreendemos com atitudes de crianças laudadas em algumas atividades de matemática que uma criança sem deficiência não consegue desenvolver”. E a resposta que foi registrada pela Professora 141, quando expressou que “seria necessário desconstruir a premissa de que o aluno laudado não é capaz de aprender”, nos encaminharam para uma discussão sobre esse outro elemento na nossa análise.

Uma discussão profunda e séria deve ser feita pelos educadores matemáticos atualmente no que se refere ao vocabulário, e esse elemento que identificamos na nossa análise, corrobora a importância dessa discussão. Tanto o verbo “laudar” como o seu respectivo participio “laudado”, não são relacionados nos dicionários da língua portuguesa. Ao acompanharmos até mesmo o Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa (VOLP), uma importante publicação da Academia Brasileira de Letras (ABL), também notamos que essas palavras até recentemente não eram relacionadas nesse vocabulário, mas como explicam na nota editorial de sua última edição, diversamente de um dicionário, o VOLP não tem a intencionalidade de definir os vocábulos, mas apenas visualizar o sistema ortográfico vigente na língua portuguesa (Academia Brasileira de Letras, 2021), e por esse motivo, identificou recentemente o vocábulo “laudado” como adjetivo, já que passou a se constituir como uma palavra no cotidiano.

No entanto, “laudar” ou “laudado” não são vocábulos relacionados nos principais dicionários da nossa língua, os quais comumente se limitam em reconhecer apenas o vocábulo “laudo”, que por sua vez, é um substantivo masculino. Na própria área da saúde essa é uma discussão que tem ocorrido recentemente, como aponta Bacelar (2007), ao concluir que “laudado(a) pode ser termo útil, porém pode ser substituído por expressões como ‘dado o laudo, o laudo foi feito (emitido, elaborado)’ e similares, pelos que preferam evitar neologismos” (p. 81).

Quando a Professora 123 se surpreende com atitudes de crianças “laudadas”, utiliza um vocábulo que, dentro dessa discussão, está além das fronteiras demarcadas pelo nosso idioma, e que se enraíza em pressupostos de estigmatização que se fincam no que Ferreira *et al.* (2023) entendem como um fator de reprodução de valores dicotômicos capaz/incapaz, um fator que se revela mais como uma cicatriz que trazemos implicitamente, e em muitos casos sem perceber, na nossa forma de nos comunicar na sociedade em suas diferentes esferas, não sendo diferente na esfera educacional.

Um quarto elemento que surgiu na análise dos dados produzidos durante a tarefa proposta na formação dos professores, é a necessidade de introduzirmos discussões pautadas na interseccionalidade, quando abordamos o ensino de matemática com uma perspectiva inclusiva. A Professora 132 nos ajuda a entender essa necessidade quando respondeu que: “dentro do âmbito cultural e social em que estamos inseridos, agimos conforme as regras que

nos são impostas como uma ética correta a ser seguida, entendendo-as como padrões definidos, o que gera atitudes equivocadas em relação ao que nos é imposto como anormal”.

As relações de poder que se entrecruzam, e que segundo Collins e Bilge (2016) se constituem como centrais em uma discussão que pretende se pautar na interseccionalidade, são consideradas pela Professora 132 quando identifica que possíveis práticas capacitistas resultam de uma estrutura de natureza sociológica de poder que não está limitada ao espaço pedagógico. Essa intersecção de marcas excludentes, e que vai além das deficiências, é observada pelos professores na aula de matemática, tal como expressa a Professora 159 ao entender que o status social também implica nas reflexões que precisamos conduzir na formação de professores: “o elogio e a forma de parabenizar quando vem a comparação com sua deficiência ou condição social é deixar claro que primeiro você deu ênfase para a deficiência e depois para a conquista”.

Nessa intencionalidade de abordar a interseccionalidade, os professores trazem nas suas respostas a necessidade de alinharmos as discussões que propomos sobre a perspectiva inclusiva no ensino de matemática com questões que são observadas no cotidiano escolar e que refletem como uma convergência de diferentes marcadores de exclusão. Isso é o que podemos observar quando a Professora 126 concluiu que “a forma de como as pessoas com deficiência são tratadas como ‘incapazes’ é comparada as tratativas racistas, sexistas e homofóbicas”.

Ao considerarmos os temas que surgem no espaço escolar e que são abordados no terreno das desigualdades sociais, dos processos excludentes e das relações de poder estruturadas na sociedade, a interseccionalidade é pertinente se pretendemos alcançar um ensino de matemática mais inclusivo. A Professora 170 nos direciona para essa discussão quando apresentou a seguinte resposta:

Numa dialética subversiva sobre o viver social, faz-se necessário um repensar de nossas atitudes diante da diversidade que nos circunda, pois não estamos mais no universo obscuro de uma sociedade outrora camuflada pelo medo, da exposição e do julgamento. Atualmente, a sociedade se expande pelos *bytes* e *terabytes* de informações que dialogam com os mais diversos grupos sociais e suas diversidades. Nesse contexto, as atitudes delimitam e criam situações de convívio, e é nesse contexto que a escola, fonte inesgotável da diversidade, define seu papel social. (Professora 170)

Ao analisarmos os dados produzidos nessa formação continuada de professores, observamos que a interseccionalidade se mostrou como um ponto digno de atenção na Educação Matemática, pois reflete uma necessidade atual e urgente de conduzirmos reflexões mais assertivas na intenção de um ensino de matemática mais equitativo e inclusivo no nosso país. Essas reflexões precisam atender uma demanda que entrelaça diferentes marcadores de exclusão, e nesse sentido, exigem uma visão mais ampla do cenário educacional brasileiro.

5 Considerações finais

Com o objetivo de identificar elementos pertinentes para uma formação de professores que ensinam matemática com uma perspectiva inclusiva e que considere as reflexões geradas quando discutimos o capacitismo, este artigo apresentou uma pesquisa desenvolvida em uma das redes públicas de ensino da região noroeste do estado de São Paulo. Os elementos identificados foram: (1) a necessidade de abordarmos o capacitismo na formação de professores, (2) a superação de práticas direcionadas por descritores médicos, (3) a urgência de uma revisão do vocabulário pedagógico e (4) a introdução de uma discussão pautada na interseccionalidade.

A discussão dos dados produzidos na pesquisa, que compartilhamos neste texto, nos convida para uma atuação pedagógica que tenha como princípio a inexistência de um “cérebro ou forma de pensar e aprender” que deve ser considerado o padrão, o aceitável ou o “normal”. Sabemos que isso implica observarmos a complexidade que é aplicarmos essa perspectiva positiva, tendo em vista o histórico da educação não apenas no Brasil como no mundo. No entanto, a interseccionalidade, assim como as discussões sobre o capacitismo, demonstraram no estudo aqui apresentado serem tópicos urgentes, se desejamos avançar para um ensino de matemática mais equitativo e inclusivo.

No âmbito da formação continuada de professores, é possível reconhecer algumas semelhanças e diferenças entre os relatos de práticas pedagógicas, pressupostos e intencionalidades. Observando atentamente, é possível identificar que são nos espaços formativos, que temos condições de proporcionar uma reflexão sobre a perspectiva positiva da diversidade, acompanhando os desafios que se mostram no mundo contemporâneo quando abordamos a educação inclusiva.

O que observamos como urgente nesse cenário, é a proposição de uma formação de professores que considere os diferentes marcadores de exclusão que perpassam a comunidade escolar. Futuros estudos que considerem outras redes de ensino e um conjunto maior de dados são encorajados a partir do texto aqui apresentado, o que permitiria identificarmos outros elementos ou até mesmo as relações que possam ser observadas entre eles.

Agradecimentos

Agradecemos ao CNPq, pela bolsa de produtividade em pesquisa à primeira autora, e à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), que pelo Processo nº 29.535, contemplado no Edital de Auxílio à Pesquisa 11.947/2023 do Plano de Incentivo à Pesquisa PIPEq, permitiu o desenvolvimento do projeto intitulado “Discussões sobre a neurodiversidade na educação matemática nas escolas do noroeste paulista: identificação de práticas na rede municipal de ensino de Votuporanga”, e o desenvolvimento da pesquisa apresentada neste artigo.

Referências

- Academia Brasileira de Letras. (2021). *Nota editorial da 6.ª edição do vocabulário ortográfico da língua portuguesa*. Rio de Janeiro, RJ.
- Bacelar, S. (2007). Questões de linguagem médica. *Revista Paraense de Medicina*, 21(3), 81-82.
- Camargo, F. P. (2020). O capacitismo e a expectativa docente em relação a alunos com deficiência. *(Syn)Thesis*, 13(1), 87-96.
- Carastathis, A. (2014). The Concept of Intersectionality in Feminist Theory. *Philosophy Compass*, 9(5), 304-314.
- Chapman, R. (2023). *Empire of normality: neurodiversity and capitalism*. Londres: Pluto Press.
- Cho, S., Crenshaw, K., & McCall, L. (2013). Toward a field of intersectionality studies: theory, applications, and praxis. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 38(4), 785-810.
- Collins, P. H. (2019). *Intersectionality as critical social theory*. Duke University Press.
- Collins, P. H. (2015). Interseccionalidade's definitional dilemmas. *Annual Review of Sociology*, 41, 1-20.

- Collins, P. H., & Bilge, S. (2016). *Intersectionality*. Polity Press.
- Cyrino, M. C. C. T. (2018). Prospective mathematics teacher's professional identity. In: M. E. Strutchens, R. Huang, D. Potari & L. Losano (Org.). *ICME-13 Monographs*. 1.ed. (pp. 269-285). Suíça: Springer International Publishing.
- Esnard, T., & Cobb-Roberts, D. (2018). Black women in higher education: toward comparative intersectionality. In T. Esnard & D. Cobb-Roberts (Eds.). *Black women, academe, and the tenure process in the United States and the Caribbean* (pp. 99-133). Palgrave.
- Ferreira, S. M., Gesser, M., Böck, G. L. K. & Leandro, G. C. (2023). A produção científica sobre capacitismo na educação básica: uma revisão integrativa de literatura. *Revista Portuguesa de Educação*, 36(1), 1-22.
- Gatti, B. & André, M. (2010). A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In W. Weller & N. Pfaff (Orgs.). *Metodologias de pesquisa qualitativa em Educação*. (pp. 29-38). Petrópolis: Vozes.
- Neves, R. S. P. & Fiorentini, D. (2021). Aprendizagens de futuros professores de matemática em um estágio curricular supervisionado em processo de lesson study. *Perspectivas da Educação Matemática*, 14(34), 1-30.
- Oliveira, J. C. R. & Cyrino, M. C. C. T. (2023). Trajetória profissional de professores de matemática experientes na busca pela profissionalização docente. *Revista Práxis Educacional*, 19(50), 1-22.
- Padilla, A. & Tan, P. (2019). Toward inclusive mathematics education: a metatheoretical reflection about countering ableism in mathematics standards and curriculum. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 32(3), 299-322.
- Phoenix, A. A. (2006). Interrogating intersectionality: Productive ways of theorizing multiple positioning. *Kvinder, Køn & Forskning*, 2(3), 21-30.
- Viana, E. A., Manrique, A. L. & Boneto, C. (2021). O ensino de matemática com uma perspectiva inclusiva: elementos que emergem no planejamento do professor. In *Anais do VIII Seminário Internacional de Pesquisa em Educação Matemática*. (pp. 2741-2755). Brasil. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/viiiisipemvs2021/381753-o-ensino-de-matematica-com-uma-perspectiva-inclusiva--elementos-que-emergem-no-planejamento-do-professor/>
- Yuval-Davis, N. (2011). *Power, intersectionality and the politics of belonging*. Aalborg, Dinamarca: FREIA & Department of Culture and Global Studies, Aalborg University.