

A Educação Inclusiva na formação inicial dos professores de matemática: a percepção de licenciandos acerca da formação recebida

Caroline Elizabete Cavalcanti Silva Sousa¹

Maria da Conceição Silva Lima²

Resumo:

Este trabalho investiga a percepção dos licenciandos em matemática de uma universidade pública pernambucana acerca da formação em Educação Especial e Inclusiva recebida. No contexto de uma pesquisa qualitativa foi realizada uma análise documental, entrevista com o coordenador do curso e a aplicação de um questionário com cinco concluintes. Com base na Análise de Conteúdo (Bardin, 1977), os achados indicam que, embora o tema esteja contemplado na formação inicial, sua abordagem é superficial, evidenciando a necessidade de ampliação da carga horária e do desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas durante a graduação. Os licenciandos relataram dificuldades na prática em sala de aula com estudantes atípicos no âmbito nos estágios, evidenciando a necessidade de reformulação curricular, exigindo maior integração entre teoria e prática.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Formação docente; Ensino de Matemática.

INTRODUÇÃO

Não é de hoje que falamos sobre Educação Inclusiva - EI, e a forma com que as escolas e a sociedade abordam a diversidade dos estudantes têm um impacto profundo em seu desenvolvimento acadêmico, emocional e social, tornando-se essencial reconhecer que cada indivíduo é único, possuindo suas próprias necessidades e habilidades. A Declaração de Salamanca, na Espanha, pode ser considerada como um marco nas ações mundiais e um exemplo desses avanços quando determina que “[...] todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter” (Declaração de Salamanca, 1994, s/p).

No Brasil, especificamente, observamos algumas políticas educacionais que reforçam essa ideia. Especificamente, no âmbito da formação de professores, a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE), estabeleceu que toda a etapa da Educação Básica deve ser

¹Graduanda pelo Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, caroline.elizabete@ufpe.br

² Doutora em Educação pela UFPE e professora do Depto de Políticas e Gestão-Centro de Educação-UFPE. Maria.conceicao@ufpe.br

inclusiva, sendo assim a formação dos professores precisa incluir conteúdos correspondentes aos conhecimentos necessários para a inclusão (Brasil, 2001). Em 2008, surgiu o Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (PNEEPEI) que visa garantir a inclusão dos estudantes com deficiência, assim como a formação de professores e a “transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior” (Brasil, 2008, p.14). Entretanto, ainda estamos distantes da materialização dessas políticas (Nonato;Costa, 2021), o que nos faz lançar um olhar para a formação de docentes, com foco em licenciandos de matemática.

Partimos da hipótese de que ainda existe uma falta de integração entre a legislação educacional e as práticas formativas empregadas no currículo adotado. Embora as leis enfatizem a importância da educação inclusiva, a existência de lacunas na implementação desses princípios na formação inicial dos professores já têm sido apresentadas em algumas pesquisas (Dias e Silva, 2020; Mantoan, 2005; Costa, 2015).

Além disso, eventualmente as disciplinas ofertadas de educação especial e inclusiva nos currículos das licenciaturas possuem uma carga horária reduzida em comparação com outras áreas de estudo ou são disponibilizadas como disciplinas eletivas, o que pode resultar em uma preparação inadequada dos futuros educadores para lidar com a diversidade de necessidades dos alunos em sala de aula. Essa falta de integração e priorização da educação especial e inclusiva na formação inicial pode contribuir significativamente para a perpetuação das barreiras, assim “a acessibilidade não acontece de fato, permanecendo muitos projetos apenas nos documentos” (Oliveira; Ziesmann; Guilherme, 2017, p. 311).

O interesse pela temática deu-se no contexto de um estágio como apoio de adolescentes com deficiência em uma escola pública, no qual foram identificadas dificuldades enfrentadas pelos professores do ensino fundamental anos finais em promover atividades inclusivas em sala de aula. A falta de conhecimento e de recursos adequados para atender às necessidades específicas dos alunos com deficiência foi uma questão recorrente, refletida nos discursos dos próprios docentes, que expressavam sentirem-se despreparados para lidar com essa demanda.

Essa observação ganha relevância ao considerarmos a predominância desses discursos entre os professores de matemática. Segundo Rosa (2014) em sua pesquisa sobre os professores de matemática e a relação com a Educação Inclusiva, os docentes se sentem inseguros e despreparados profissionalmente para atender esses estudantes. A disciplina de matemática, por sua natureza abstrata e muitas vezes desafiadora, apresenta dificuldades

adicionais para a inclusão de alunos com deficiência, demandando estratégias pedagógicas específicas e adaptadas às necessidades individuais de cada aluno.

Diante dessa conjuntura, surgiram algumas questões: se possuímos tantas leis que falam sobre a educação como direito de todos, como será que isso se materializa na formação inicial de professores da EI e qual a percepção desses futuros docentes acerca da formação que recebem na graduação nessa área, especificamente? Sentem-se preparados para atuar em sala de aula num contexto inclusivo?

Portanto, esta pesquisa investigou a maneira com que licenciandos em matemática de uma universidade pública de Pernambuco percebem a formação recebida acerca da Educação Especial e Inclusiva para atuação em salas de aula. Especificamente, buscamos delinear como a política de educação inclusiva para formação de professores está sendo efetivamente implementada no curso aludido, suscitando os elementos que contribuem, conforme os estudantes, e as maiores dificuldades encontradas por eles no âmbito de seus estágios.

Faz-se relevante a pesquisa uma vez que ao identificarmos, por exemplo, um aparente silêncio no debate entre pesquisadores nos últimos anos. Uma breve investigação nas últimas reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) nos anos de 2019, 2021 e 2023, nomeadamente nos Grupos de Trabalho 15 (Educação Especial) e 19 (Educação Matemática), poucos são os trabalhos que abordam a temática. Utilizando como descritores *Educação Inclusiva e Ensino de matemática*, com base na leitura dos resumos dos trabalhos tivemos o seguinte panorama:

Tabela 1 - Pesquisa GTs da Anped (2021-2023)					
Reuniões da ANPED	nº de trabalhos no GT-15	nº de trabalhos no GT 19	nº de trabalhos relacionados à EI e a formação em lic. em Matemática	Autor/ano/objeto pesquisado	Conclusões da pesquisa
2019, 2021, 2023	103	60	1	Clarissa Hass (2019)-foco na ação pedagógica docente em ambientes inclusivos	O despreparo dos docentes para adaptar o currículo de Matemática, com ações docentes limitadas

Fonte: Dados de pesquisa (2025)

Para ampliar esta análise, realizamos ainda uma incursão no repositório digital Attena da UFPE, focando nas dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica (PPGEduimatec) de 2020 a 2024, utilizando os descritores "Educação

Inclusiva" e "Matemática", a partir da aproximação dos títulos e quando havia similaridades, era realizada a leitura dos resumos. Ainda na mesma plataforma, pesquisamos resultados entre os trabalhos de conclusão de curso-TCCs, com os descritores "Educação Inclusiva", "Matemática" e "Formação inicial". Obtivemos os seguintes resultados:

Tabela 2- Pesquisa Attena (teses e dissertações) - UFPE (2020-2024)				
Ano	Nº de teses e dissertações do PPGE/UFPE	Nº de trabalhos relacionados à EI e a formação em lic. em Matemática	Autor/ano/objeto pesquisado	Conclusões da pesquisa
2020 a 2024	48	1	Maria Caroline de Souza Santos (2022) - pesquisar as representações sociais de inclusão escolar da pessoa com deficiência visual, pelos licenciandos em matemática de universidades públicas do estado de Pernambuco.	Mesmo que estejam no caminho para a construção de representações sociais de inclusão, ainda existem traços do capacitismo.

Fonte: Dados de pesquisa (2025)

Além disso, na revisão dos trabalhos de conclusão de curso-TCC de 2020 a 2024, disponíveis no mesmo repositório com os descritores "**Educação Inclusiva**", "**Matemática**" e "**Formação inicial**", identificamos os seguintes trabalhos:

Tabela 3 - Pesquisa Attena (Trabalhos de conclusão de curso-TCC) - UFPE (2020-2024)				
Ano	nº de trabalhos de conclusão de curso-TCC	nº de trabalhos relacionados à EI e a formação em lic. em Matemática	Autor/ano/objeto pesquisado	Conclusões da pesquisa
2020 a 2024	176	1	Maria Maisa Silva dos Santos (2023) - Foco na perspectiva dos licenciandos em matemática da UFPE-CAA quanto às implicações da formação voltada à inclusão.	Muitos licenciando se sentem inseguros ao aplicar a perspectiva inclusiva em sala de aula, reforçando a necessidade de mudanças curriculares nos cursos de formação inicial para garantir um ensino inclusivo de qualidade.

Fonte: Dados de pesquisa (2025)

Como observamos, são poucos os trabalhos dentro das plataformas pesquisadas que se alinham a nossa temática, o que demonstra um hiato em torno da discussão da formação

inicial de docentes em matemática e a emergência da formação para o atendimento aos estudantes com necessidades específicas. O ponto de convergência desses trabalhos é a afirmação em torno da sensação de despreparo na formação inicial por parte dos pesquisados, levando-os a práticas inadequadas ou aligeiradas, o que gera insegurança em sala de aula. E, isso reforça a pertinência de se investigar mais a fundo como esses licenciandos enxergam os conteúdos curriculares da formação para a atuação com alunos atípicos, especificamente, e como eles são materializados dentro do curso.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1. Notas sobre Educação Especial e Inclusiva

A história retrata a pessoa com deficiência e sua jornada em direção à inclusão na educação enfrentando uma série de desafios, avanços e transformações significativas. Por séculos, esses sujeitos foram marginalizados e excluídos dos sistemas educacionais formais, uma vez que em diversas sociedades, a deficiência era vista como uma condição que limitava a participação plena na vida social, incluindo o acesso à educação. De acordo com Miranda (2019), no período da Idade Média, a pessoa com deficiência era compreendida como amaldiçoada por Deus e incapaz de exercer qualquer papel na sociedade, sendo assim rejeitados, expulsos das cidades e até mesmo mortos ao nascer.

Com o surgimento dos manicômios e instituições asilares no século XVIII, houve um momento de isolamento, onde os indivíduos eram deixados para viverem segregados do resto da sociedade. No século XIX e XX surgiram as chamadas “escolas especiais”, com o objetivo de disponibilizar um atendimento adaptado às necessidades das pessoas com deficiência. Tal realização configura-se como uma mudança na forma de percepção social da deficiência, passando a enxergar as pessoas com deficiência como indivíduos dignos de consideração, trazendo um olhar humanizado. Contudo, possuía um caráter de integração, com algumas diferenças do aspecto segregacional, mas ainda acreditando que era preciso separá-los do resto da sociedade.

A mudança dessa conjuntura foi perceptível a partir do século XX, impulsionadas por várias mobilizações sociais. Tendo como resultado, o surgimento de demandas para que as pessoas com deficiência fossem inseridas nas escolas regulares. A partir disso, a educação especial e inclusiva é um assunto recorrente no contexto educacional mundial. A Declaração de Salamanca de 1994, na Espanha pode ser considerada um exemplo dessas discussões, porque determina orientações pedagógicas objetivas para uma Educação Inclusiva:

[...] todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. Na verdade, deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola. (Declaração de Salamanca, 1994, s/p).

No Brasil, especificamente, observamos algumas políticas educacionais que reforçam essa ideia. A própria Constituição Federal brasileira de 1988 diz que a educação é um direito social e que o estado deve assegurar o acesso e permanência na escola. Por sua vez, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), Lei nº 9.394/96, no artigo 59, estabeleceu que os sistemas de ensino deverão assegurar que os estudantes com deficiência, tenham professores aptos para a integração nas salas de aula. Assim, uma Educação Especial e Inclusiva é aquela que garante o acesso e a permanência de todos os estudantes nas instituições educacionais sem discriminação e contemplando suas singularidades.

Para isso, o princípio fundamental da educação Especial e Inclusiva deve ser que as escolas reconheçam as diversas necessidades dos alunos e respondam a elas de maneira adaptativa, oferecendo recursos e ferramentas que auxiliem o processo de ensino-aprendizagem. Conforme a Lei nº 13.146, , que em seu Artigo 27, estabelece que:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Entretanto, a realidade da educação especial e inclusiva nas escolas brasileiras diverge com o que dizem os documentos legais em alguns casos. O atendimento efetivo às demandas da pessoa com deficiência, seja ela uma instituição de ensino acessível ou profissionais preparados para atender as especificidades dos estudantes não é uma tarefa simples, e parece beirar a impossibilidade. Mesmo que tais demandas estejam asseguradas pela constituição e sejam de extrema importância para a participação desses estudantes, a negligência ainda dá o tom da realidade.

A Convenção da Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001 diz que as pessoas com deficiências possuem os mesmos direitos de todos e suas liberdades

fundamentais, sendo discriminação com base na deficiência toda diferenciação e exclusão que possa minar seus direitos. O mesmo Decreto exigiu a reinterpretação da educação especial, pois era compreendida no contexto da diferenciação elencada para promover a extinção das barreiras para o acesso à escolarização.

2. A formação docente e a Educação Especial e Inclusiva

Ao delineamos os meandros de como foi sendo estabelecida a política de educação especial e inclusiva em nosso país, notamos que a formação docente assume um papel crucial na promoção desse direito, uma vez que os professores e a escola deveriam ser os principais agentes responsáveis pela implementação das políticas de inclusão nas escolas.

Portanto, fez-se necessária uma preparação em sua formação inicial, mediante a alteração do currículo, não apenas para lidar com a diversidade de alunos em suas salas de aula, mas também para promover um ambiente respeitoso, onde todos os estudantes se sintam valorizados e capazes de aprender. Em seu texto Martins (2012, p.35) conclui que:

Necessário se faz ministrar um ensino que seja de qualidade para todos, que atenda às reais necessidades dos educandos. Em outras palavras, deve existir abertura para um trabalho pedagógico efetivo com a diferença presente nos educandos, em geral. Para tanto, é imprescindível investir – dentre outros fatores – na formação inicial dos profissionais de educação para atuação com a diversidade do alunado, incluindo nesse contexto os educandos que apresentam deficiência, altas habilidades/superdotação e transtornos globais do desenvolvimento.

Tendo essa preparação como ponto crucial para uma educação de qualidade, voltamos nossa atenção para o conteúdo dos currículos dos cursos de licenciatura. Conforme Dias e Silva (2020)

interessa pensar como as universidades vêm elaborando seus currículos para formar profissionais aptos a atender à demanda do público da educação inclusiva, especialmente se considerarmos que esta formação é baseada em modelos e não em teorias. Nesse movimento, o currículo poderia ser um meio para que os professores pudessem (re)pensar sua prática, problematizando, por exemplo, como a educação inclusiva pode proporcionar a identificação e o respeito com o outro (ibidem, p.411).

Portanto, muito é falado sobre o direito à educação, acesso e permanência na escola, contudo, reforçamos que esse direito também passa pelas práticas pedagógicas dos professores (Melo; Mafezoni, 2019). Por sua vez, com a perspectiva da Educação Especial e Inclusiva, a Portaria Ministerial de nº 1.793 de 1994 recomendou a inserção de conteúdos de aspectos ético-político-educacionais relacionados às pessoas com necessidades específicas, nos currículos de formação dos cursos de Pedagogia, Psicologia e nas Licenciaturas. Da

mesma maneira, a Resolução CNE/CP nº1/2002, que estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, afirma que as instituições de ensino superior devem em sua organização curricular trazer debates voltados à diversidade, contemplando conhecimentos acerca das especificidades dos estudantes com necessidades educacionais especiais. Além disso, os sistemas também podem implementar políticas de formação continuada de docentes, mediante seus planos estaduais e municipais de educação.

Posteriormente, a Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 2 de 2019 instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), estabeleceu diretrizes para a formação de docentes, visando garantir que os profissionais da educação possuam a competência necessária para promover um ensino de qualidade, incluindo conhecimentos pedagógicos, competências socioemocionais e práticas de ensino diversificadas que atendam às necessidades de todos os alunos.

Na procura de elementos voltados à Educação Inclusiva, percebe-se um discurso acanhado no Art. 6º inciso I da BNC-Formação, que diz:

A formação docente para todas as etapas e modalidades da Educação Básica como compromisso de Estado, que assegure o direito das crianças, jovens e adultos a uma educação de qualidade, mediante a equiparação de oportunidades que considere a necessidade de todos e de cada um dos estudantes (Brasil, 2019, s/p).

Observa-se uma discricção no diálogo sobre a Educação Especial e Inclusiva, que embora reconheça a importância da equidade de oportunidades, não detalha orientações específicas para atingir esse objetivo. Esta resolução tem sido criticada por diversas universidades e órgãos representativos da educação, que argumentam que as diretrizes propostas apresentam a formação de docentes, a partir de uma visão tecnicista em detrimento de uma formação crítica. A menção à necessidade de considerar as particularidades de todos e de cada um dos estudantes é fundamental, mas carece de uma abordagem mais explícita e prática sobre como isso deve ser implementado nas escolas.

Ou seja, entendemos que esse tom trazido na nova lei seja um retrocesso, se compararmos com a anterior. Isso porque, entendemos que o processo de formação de educadores não se resume apenas ao aprendizado técnico de dar aulas, mas também envolve o desenvolvimento de habilidades reflexivas e críticas (Pinheiro, 2009). O docente precisa estar preparado para compreender e enfrentar as questões presentes em sua área de atuação, envolvendo à inclusão e diversidade. Contudo, mesmo que os documentos legais não descrevam detalhadamente como será o processo de implementação da Educação Especial e

Inclusiva, é importante que a formação de educadores incorpore esses princípios de forma explícita e prática.

Se não há uma formação inicial adequada para a construção de uma educação especial e inclusiva nas escolas, não existe uma educação voltada para a diversidade, assim como os professores não possuem domínio para ensinar todos os estudantes igualmente (Blanco, 2007). O ambiente escolar, como também os professores precisam estar preparados para atenderem os estudantes que possuem diferentes tipos de deficiência. E aí talvez resida um outro grande desafio, pois isto requer para além dos recursos tecnológicos e materiais assistivos, sendo necessárias metodologias de ensino adaptativas que favoreçam a aprendizagem de todos, tendo em vista que as crianças não aprendem do mesmo modo, fazendo as mesmas coisas e ao mesmo tempo (Blanco, 2007).

Assim como na pesquisa feita por Rosa (2014), na qual apresenta a relação da educação especial e inclusiva e o ensino da matemática, trazendo discursos de professores relatando que não se sentiam preparados para trabalhar em um contexto inclusivo, Manrique (2014) diz que quando não existe uma formação adequada para os professores de matemática voltada para a inclusão, a conquista da educação especial e inclusiva emerge como um paradigma desafiador de alcançar.

Em vista disso, a formação inicial deve estar estruturada de acordo com as diretrizes e normativas que regem a Educação Especial e Inclusiva, assegurando que os futuros professores estejam aptos a exercer a docência de forma competente na promoção de igualdade de oportunidades para todos os estudantes, o que nos impele a identificar de que forma essa formação tem se materializado em salas de formação de professores, evidenciando sentidos e dificuldades encontradas.

SOBRE O PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa baseou-se em uma abordagem qualitativa, tendo em vista a sua natureza e a sensibilidade exigida para um olhar direcionado à Educação Especial e Inclusiva, “a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado” (Minayo, 2009, p. 21). Neste sentido, tal abordagem foi fundamental para entendermos os significados atribuídos pelos sujeitos, uma vez que a formação em Educação Especial e Inclusiva envolve aspectos para além de dados numéricos, abarcando dimensões afetivas, sociais e pedagógicas.

Outrossim, foi utilizada a pesquisa documental, caracterizada pela busca e análise de documentos como fonte principal de informação (Sá-Silva; Almeida; Guindani, 2009). Assim, realizamos análises em documentos como a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior; assim como, a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 que institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), a fim de examinar como essas normativas orientam a formação de professores acerca da Educação Especial e Inclusiva e suas implicações na prática docente.

Também realizamos análises da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, visando identificar as disposições legais sobre a inclusão educacional da pessoa com deficiência. Além dessas, a Lei Brasileira de Inclusão, Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 foi discutida com intuito de delinear como ela apresenta a inclusão da pessoa com deficiência no âmbito educacional, a permanência e o desenvolvimento escolar.

A fim de atingirmos os objetivos propostos, foi feito um convite aberto através dos grupos de Whatsapp da comunidade acadêmica, no qual delinearíamos nossa pesquisa. Esses questionários foram direcionados para estudantes do curso de licenciatura em Matemática que estão concluindo a graduação. Apenas 05 aceitaram participar, mediante a anuência de um Termo de Consentimento Livre Esclarecido-TCLE, em respeito às normas que regem a ética em pesquisa. Eles estão identificados por A,B,C,D,E.

Como forma de nos aprofundarmos nas questões de aplicabilidade das normativas legais de formação ao currículo acadêmico, realizamos uma entrevista semiestruturada com o coordenador do curso da licenciatura em matemática, o que nos permitiu delinear como a política de educação inclusiva para formação de professores está sendo implementada ou não, na prática. Ele está identificado com as letras CM. Tal modelo “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]”(Triviños, 1987, p.152).

A utilização desses dois instrumentos permitiu uma visão abrangente sobre a materialização ou não das normativas curriculares no cotidiano da formação inicial, bem como das percepções e desafios desses licenciandos. Utilizamos a análise de conteúdo (Bardin, 1977), tendo os eixos centrais que orientaram a análise a compreensão da Educação Especial e Inclusiva. Assim, interpretando e extraindo significados dos documentos e dados encontrados, identificando padrões e tendências relevantes para o estudo.

ANÁLISE DOS DADOS

Os licenciandos pesquisados ingressaram durante os semestres de 2018.1 e 2021.1, suas idades variavam entre 23 e 49 anos, sendo três homens e duas mulheres, todos em final de curso. Em relação às suas experiências em sala de aula, obtivemos o seguinte panorama:

Tabela 4 - Experiência dos licenciandos em sala de aula

Participantes	Período	Já possuíam experiência em sala de aula como professor(a).	Descreva brevemente a sua experiência, em relação à EI em sala de aula
A	10º	Não	Não tenho.
B	8º	Sim	Meu estágio era para ser apoio de um garoto autista de 6 de idade, ajudava a professora a montar uma atividade lúdica e diferente pra ele, auxiliava nas atividades e momentos de inclusão dentro dos eventos escolares.
C	8º	Sim	Em uma escola de Ensino Médio.
D	7º	Sim	Em uma escola de Ensino Médio, durante dois anos.
E	9º	Sim	Tenho experiência em escolas públicas com salas do começo do ensino Fundamental II e também em uma instituição de reforço particular.

Fonte: Dados de Pesquisa (2024)

Ao entendermos o contexto de formação inicial docente, compreendemos que as experiências que acompanham o processo, quer em ambientes formais ou não-formais de educação, contribuem para a configuração da identidade profissional, possibilitando contato com o campo e os sujeitos que lá atuam (Lima, 2017).

Entendendo o estágio como um elemento estruturante da formação inicial e que requer a compreensão de elementos teóricos para orientação da prática, questionamos os estudantes sobre suas percepções acerca da EI e a sua importância no âmbito da formação docente. Para Sampaio e Stobaus (2015) essa é uma etapa de extrema relevância, levando em consideração que é uma experiência na qual os licenciandos possuem uma necessidade maior de aprendizado, “pois é a partir dele que os futuros docentes irão adquirir os conhecimentos indispensáveis para sua atuação, sendo um período de desenvolvimento de atitudes, ações, reflexões e o seu próprio projeto profissional” (ibidem, p. 373). É interessante observarmos que 4 pesquisados afirmam terem tido contato com o contexto da

El durante a formação inicial. Tal dado é significativo, pois indica que eles desde cedo já entram em contato com situações do cotidiano de sala de aula, nas quais podem organizar, adaptar, planejar, valendo-se dos conhecimentos acadêmicos construídos.

Podemos observar isso no Licenciando E que apresenta uma diversidade de contextos que podem proporcionar uma maior flexibilidade e adaptação a diferentes perfis de alunos, incluindo desafios potenciais inclusivos. Por sua vez, o Licenciando B destacou sua experiência como apoio a um aluno autista, contribuindo para sua inclusão mediante atividades lúdicas e eventos escolares, o que sugere sua exposição inicial ao contexto de trabalho docente incluyente.

Já os participantes C e D relataram possuir experiências no contexto da Educação Especial e Inclusiva em escolas de Ensino Médio, contudo, não aprofundaram ou descreveram situações vivenciadas relacionadas à inclusão ou ao trabalho com estudantes com necessidades específicas, o que limita um pouco a nossa análise.

Contudo, todos reafirmaram a importância da adaptação dos métodos de ensino e da garantia de acessibilidade para todos os alunos, independentemente de suas deficiências, a exemplo do licenciando B.

Educação inclusiva vai muito além de uma pessoa acompanhar uma criança neuro divergente/atípica/etc, dentro da sala. É sobre conhecer seu aluno, adaptar tudo para que suas experiências sejam como as das outras crianças não atípicas. É criar pontes para socialização, interação mesmo que fora do comum. (Lic B)

Tais pensamentos estão em concordância com Nonato e Costa (2021, pág. 92), ao afirmarem que “a educação inclusiva ratifica e defende as diferentes formas de ensinar e de aprender, onde o mesmo assunto pode ser trabalhado, a partir de diferentes estratégias, até que o aluno possa ter total êxito no aprendizado”.

Ainda quando questionados sobre a importância dos conhecimentos acerca do processo de Inclusão na formação dos professores de matemática, o Licenciando B respondeu que

não só na matemática, mas todos os licenciandos deveriam sair da faculdade preparados para ter alunos que necessitam de um trabalho especial, sendo necessário um desenvolvimento melhor na criação das aulas, atividades e eventos para incluir todos na mesma situação. (grifos nossos)

Outros participantes mencionaram que a Educação Especial e Inclusiva contribui para lidar de forma mais assertiva com a grande diversidade entre os discentes. O Licenciando A, embora sem experiência com estudantes atípicos, afirmou que “*todos os professores deveriam ser preparados para uma educação o mais inclusiva possível*”,

reconhecendo a importância de saber lidar com as diferenças e dificuldades apresentadas no dia a dia, principalmente na elaboração das aulas do ensino da matemática.

Ao serem questionados se o curso de Licenciatura em Matemática oferecia uma base suficiente sobre Educação Inclusiva, as respostas foram unânimes em tom de negativa, pontuando que o curso não oferece elementos satisfatórios para integração de práticas nesse cenário. Sobre esse aspecto, Martins (2012) afirma que é preciso ministrar um ensino de qualidade para todos, “por meio da sua ação educativa, os profissionais de ensino regular, nos diversos níveis, devem buscar atender de maneira adequada à diversidade do alunado” (ibidem, p.29). Segundo a autora, para que isso aconteça é necessária uma abertura para um trabalho pedagógico eficaz que valorize a diversidade dos educandos. Logo, é importante investir de forma mais efetiva na formação inicial dos profissionais da educação para atuarem com mais propriedade no atual cenário escolar, no qual a inclusão real ainda se coloca como pauta emergente.

Tal afirmação considera que é preciso uma preparação mais aprofundada, visto que atuar com alunos público-alvo da Educação Especial e Inclusiva requer conhecimentos pedagógicos e estratégias adaptativas adequadas que “[...] devem contemplar práticas com materiais didáticos e tecnologia assistiva, troca de experiências entre professores e instituições, além de teorias e legislação existente no campo da educação inclusiva” (Vasconcelos e Marinque, 2014, p. 156).

Além disso, considerando o papel social das universidades e sua autonomia para construir propostas educacionais alinhadas às demandas sociais, é fundamental que os currículos das licenciaturas se articulem com a proposta inclusiva de educação (Dias e Silva, 2020), proporcionando uma diversidade de práticas, garantindo que os professores formados estejam preparados para atuar em ambientes inclusivos, Sendo

fundamental que esteja alinhada com a proposta inclusiva de educação. Nesse sentido, os currículos dos cursos de licenciatura têm papel relevante na proposição de uma educação contrária a quaisquer formas de exclusão (ibidem, p.423).

Tais reflexões reforçam a crítica unânime dos licenciandos acerca da insuficiência do curso de Matemática em abordar a Educação Especial e Inclusiva, sinalizando a necessidade de mudanças estruturais nos currículos para promover uma formação prática e ligada às reais necessidades com as quais se deparam no contexto escolar.

Essa visão se apresenta de maneira sucinta na fala do licenciando E, onde afirma que *“acredito que o curso de licenciatura em matemática não foca muito em inclusão, infelizmente, acho que a grade curricular está um pouco antiga e deveria ser revista”*.

Partindo de tal afirmação, questionamos os licenciandos acerca das disciplinas e de quais elementos foram tidos como relevantes para as práticas, até então realizadas em salas de aula. Salientamos que o atual perfil curricular do curso contempla explicitamente apenas uma disciplina, a da Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS, durante toda a formação. Essa ocorre em obediência à lei Lei nº5.626/2005:

Art. 3º A Libras deve 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.(Brasil, 2005. s/p).

Tal dispositivo obriga a existência do componente, mas não assegura a inclusão de forma mais abrangente nos currículos do curso de licenciatura em matemática ou de outros cursos de formação para o magistério de outras disciplinas com foco em outras diversidades. Compactuando com tais dados, os licenciandos D e E destacaram que a disciplina na grade obrigatória voltada à inclusão era a de Libras, sendo uma ferramenta essencial para a comunicação com alunos surdos, mas demonstraram que seria importante a inclusão de outras disciplinas que abordassem diferentes aspectos da Educação Especial e Inclusiva, *“ainda acho pouco em relação às demais disciplinas”* (Lic D).

Entendemos que a existência de uma disciplina de Libras incorporada ao currículo docente seja pertinente, sendo em si, um grande avanço no rol das políticas públicas de inclusão e formação docente. Contudo, concordamos com Dias e Silva (2022) quando afirmam que por mais que a Língua Brasileira de Sinais seja de extrema importância para a formação do professor, sua inserção no currículo das licenciaturas *“revela a força da legislação no que diz respeito ao atendimento de suas determinações, embora isso não signifique a presença de um debate crítico que colabore com a formação dos licenciandos”*(ibidem, p.423)

Ao direcionarmos o olhar para o Projeto Pedagógico do Curso-PPC do curso de licenciatura em matemática, observa-se uma carga horária maior dedicada aos componentes teóricos do campo da Matemática e apenas uma única disciplina obrigatória com carga horária de 60 horas, com foco na Educação Especial e Inclusiva, que é a de Libras. No total, são 2115 horas de disciplinas específicas, que lidam diretamente como objeto do curso e 750 horas de disciplinas pedagógicas, tais como Didática, Políticas Educacionais, dentre outras.

Destacamos que os licenciandos A, B e C elencaram disciplinas, a exemplo de Avaliação de Aprendizagem, Fundamentos da Educação, Psicologia da Educação e Didática, nas quais houve uma abordagem parcial de aspectos da EI, contudo, apenas como temas transversais à prática docente, sem uma relação entre o ensino da Matemática e suas práticas em salas de aula, especificamente, o que por si, já indica no nosso entendimento um esvaziamento da formação para essa atuação.

Ao ser inquirido acerca de tal situação, a fala do coordenador do curso corrobora com a dos licenciandos, “*apenas as pedagógicas, as que fazem parte do Centro de Educação. Da matemática mesmo, não*”. Ele continua pontuando que a inserção de disciplinas voltadas à educação especial e inclusiva e o ensino da Matemática ainda está em estágio inicial. Segundo o pesquisado, atualmente o curso está passando por um processo de reforma do PPC, onde estão sendo discutidas questões relacionadas à acessibilidade e inclusão, mas nada já regulamentado, apenas em vias de discussão.

Ao analisarmos o que estabelece as leis de inclusão, observa-se que o PPC do curso aqui investigado assim como a lei, mais especificamente o Artigo 6º, inciso I da BNC-Formação, tratam de forma discreta as temáticas da Educação Inclusiva. A lei estabelece uma formação com um olhar voltado para a equiparação das oportunidades, considerando as especificidades dos estudantes. Contudo, esta abordagem mais ampla carece de detalhamento sobre de que forma isso ocorrerá, formando-se uma lacuna, sobre como os cursos de formação inicial precisam apresentar nos currículos, não contemplando plenamente as exigências da prática docente em áreas específicas, como o ensino de Matemática.

Nesse sentido, existe “[...] a necessidade de formações para os professores que ensinam matemática sobre a existência de materiais pedagógicos e tecnologia assistiva que podem ser usados pelo professor da sala regular com os alunos com e sem deficiência” (Manrique, 2014, p. 3). Dessa forma, entendemos que a inclusão no currículo disciplinas ou conteúdos específicos sobre estratégias e ferramentas inclusivas aplicadas ao ensino de Matemática seria um avanço significativo para suprir essa lacuna na formação inicial.

Ainda nesse ínterim, os licenciandos A, B e C elencaram contributos presentes nas disciplinas voltadas à EI de forma transversal que os auxiliaram na compreensão dos contextos de sala de aula com crianças atípicas. Destacamos as seguintes respostas: A - “*A disciplina de Didática me treina sobre como abordar as questões em sala de aula, sobre como será minha desenvoltura perante os acontecimentos dentro da sala. Mas, ainda acho pouco.*” O licenciando B afirmou que “*Em Psicologia da Educação, tratou-se de algumas*

deficiências, como Autismo e deficiências físicas, além de como lidar com essas situações." Por fim, o licenciando C apontou que *"Foram abordadas as leis e diretrizes que inserem a educação inclusiva como modelo vigente"*. Já os licenciandos D e E, responderam *"Libras, mas apenas superficialmente"*. Essas respostas evidenciam a abordagem de aspectos práticos e legais da inclusão, embora haja a percepção por parte dos pesquisados de que mais conteúdos e aprofundamentos seriam necessários para uma formação mais robusta.

Isso se reflete nos depoimentos dos licenciandos B, C, D, e E, que já tiveram experiências, e relataram que dificuldades para adaptar as atividades devido, às particularidades dos estudante e o sentimento de despreparo para lidar com as necessidades de cada aluno, *"tinha muita dificuldade com trabalhos em grupo e precisamos elaborar estratégias para melhorar isso"* (Lic C). Esse fragmento de fala evidencia um esforço em criar estratégias para lidar com as dificuldades de integração dos estudantes nas atividades em grupo e que são muito comuns em alunos com Transtornos do Espectro Autista-TEA, por exemplo.

Nessa direção, o Coordenador do curso quando questionado se considera os formandos preparados para lidar com a diversidade e implementar práticas inclusivas em suas atuações profissionais, afirmou *"eu acho que muito mais por iniciativa deles. Mais por eles, do que por o curso oferecer mais ferramentas para isso, entendeu? Como eu falei, é insuficiente o que a gente tem para isso"*(Coordenador).

Embora entendamos que nenhuma formação inicial conseguirá dar conta de toda diversidade vivenciada pelo professor em sala de aula, e que formação continuada pode agregar elementos à formação inicial, acreditamos que um suporte institucional mais efetivo pode contribuir para potencializar as práticas dos licenciandos, por meio de recursos pedagógicos, formações complementares e incentivo à pesquisa e experimentação de práticas inclusivas ainda na graduação. Caso contrário, corremos o risco de uma formação alijada, despreparada e uma docência de improvisos, conforme relatado pelo Licenciandos *"era uma estudante com deficiência visual, não me sentia preparado"*(lic C) *"Precisa de mais aulas práticas para preparar mais os futuros professores"*(lic D).

Talvez por esse tipo de sentimento vivenciado em campo, os demais pesquisados tenham afirmado que os conteúdos teóricos propostos no curso não foram suficientes para compreender as necessidades da Educação Especial e Inclusiva nas suas vivências dentro e fora dos estágios supervisionados. Isso tem em conta que quatro pesquisados afirmaram não ter tido oportunidades proporcionadas pela sua formação inicial de aplicação prática dos conteúdos relacionados à Educação Especial e Inclusiva durante o curso, o que aparenta ser

controverso, pois os mesmos responderam anteriormente que possuíam experiência em sala de aula.

Podemos inferir que as experiências citadas ocorreram no âmbito dos estágios não curriculares ou em outros locais de educação, para além das escolas. Tal circunstância consolida a percepção de uma formação desconectada das demandas reais da docência inclusiva, indicando que o curso, apesar de abordar alguns aspectos da inclusão, ainda carece de uma articulação mais robusta entre teoria e prática. Tal dado é preocupante, pois de acordo com Libâneo (1998) a formação do professor impacta diretamente no desenvolvimento dos estudantes em sala de aula.

Ainda relacionado a esse aspecto, os licenciandos A, C e E declaram não se sentirem preparados para atuar em sala de aula em um ambiente inclusivo, o que coloca em xeque a política de inclusão e a própria formação para atuação na educação básica, que nos remete ao pensamento de Pletsch (2009, p.148) de que

o atual e grande desafio posto para os cursos de formação de professores é o de produzir conhecimentos que possam desencadear novas atitudes que permitam a compreensão de situações complexas de ensino, para que os professores possam desempenhar de maneira responsável e satisfatória seu papel de ensinar e aprender para a diversidade.

De acordo com o coordenador do curso, essas demandas estão emergindo com mais força, inclusive por parte dos próprios estudantes do curso “eu percebo nas discussões, informais nos encontros que a gente faz, a gente percebe que o nosso aluno já tem essa preocupação” (Coordenador), contudo, o mesmo afirma que ainda está em fase inicial e depende de outras diretrizes institucionais. Em sua fala, afirma:

CM - Veja, nós estamos fazendo atualmente um processo de reforma do PPC, da reforma pedagógica do curso, onde estamos discutindo essas questões de acessibilidade e inclusão. Mas ainda não temos nada muito concreto. Então, está bem no começo a reforma, porque essa reforma dependia de uma resolução do MEC, que ficou desde 2022³, se eu não me engano. E aí, ela ficou para ser reformada e não foi, e acabou que saiu uma agora, em maio⁴, e agora nós estamos na discussão do PPC para que ocorra essa reforma. (Coordenador)

Concluindo o questionário, perguntamos aos licenciandos se possuíam alguma sugestão ou comentário sobre como o curso de Licenciatura em Matemática poderia melhorar sua abordagem para a Educação Especial e Inclusiva. De acordo com as respostas podemos perceber que existe um consenso sobre a necessidade de mudanças significativas no curso, com destaque para a importância da inclusão de aulas práticas, para proporcionar

³ Em 30 de agosto de 2022, foi publicada a Resolução CNE/CP nº 2, que altera o Artigo 27 da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.

⁴ A Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024, estabelece diretrizes mais amplas para a formação inicial em nível superior de profissionais do magistério da educação escolar básica.

aos futuros docentes experiências reais e aplicáveis em salas de aula. De acordo com Mizukami (2006) é durante a formação inicial “que processos de aprender a ensinar e aprender a ser professor começam a ser construídos de forma mais sistemática, fundamentada e contextualizada” (ibidem, 2006, p.216). Logo, é necessário que durante a formação inicial haja uma prática orientada nas experiências docentes.

Uma das afirmações que nos chamou a atenção foi a do Licenciando A, apontando que *"toda a formação de professores está defasada e voltada para o meio acadêmico, com muito pouco foco na prática docente,"* reforçando a crítica sobre a desconexão entre teoria e prática. O Licenciando E ainda pontuou que *"a grade curricular está um pouco antiga e deveria ser revista"*, evidenciando a necessidade de atualização, conforme já mencionado pelo coordenador, do conteúdo programático para atender às demandas contemporâneas da Educação Especial e Inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora a educação seja um direito constitucionalmente garantido a todos no Brasil desde 1988, a forma como isso se consubstancia no âmbito educativo é feita de avanços e retrocessos. Tomando como objeto a inclusão e, nomeadamente, a política de formação de docentes para atuação na educação básica com alunos com especificidades, buscamos entender de que maneira os futuros professores de matemática percebiam a formação inicialmente recebida, uma vez que os dispositivos legais que amparam esse direito indicam que esses alunos terão um acompanhamento adequado em suas trajetórias escolares.

As respostas aqui apresentadas revelam uma preocupação real dos licenciandos acerca da formação recebida e da mobilização dos saberes para atuação no campo profissional, evidenciando uma lacuna entre a formação inicial oferecida e a realidade enfrentada nas salas de aula. Além de apontarem para um não preparo, conforme noticiado pelos licenciandos, dentro dos aspectos subjetivos que envolvem a natureza do ensino da disciplina. Dessa forma, os pesquisados percebem que os conhecimentos adquiridos durante a graduação nem sempre são suficientes para enfrentar os desafios da prática docente inclusiva no chão da escola.

Professores cada vez mais demandados mostram-se despreparados do ponto de vista instrumental para atuar com segurança e assertividade, gerando desconforto e sentimento de incapacidade em relação a esse público e acenam para a não efetivação de uma política pública educacional que ainda está se configurando paulatinamente. Tal afirmação fica clara quando o coordenador menciona algumas discussões que ocorrem em torno da temática, e

que serão incorporadas em algum momento ao PPC do curso pesquisado, mas ainda sem datas. Vale afirmar que isso não é privilégio da licenciatura em Matemática.

Nesse sentido, embora a pesquisa tenha sido realizada em uma universidade pública federal, as constatações aqui apresentadas não se restringem apenas aos futuros professores formados por ela. As dificuldades apontadas refletem uma realidade mais ampla, que se estende a cursos de licenciatura de outras instituições de ensino superior, sejam elas públicas ou privadas. Isso também considera que, a própria justificativa da pesquisa nasce da escuta de professores atuantes na educação básica, formados em diferentes contextos e instituições, apontando para um cenário nacional de fragilidade na preparação para a docência especial inclusiva.

Ainda acerca dos elementos suscitados como colaboradores na configuração para atuação profissional, os pesquisados elencaram disciplinas do bloco pedagógico, a exemplo da Didática e Psicologia da Educação, que norteiam discussões e possibilitam um olhar mais embasado para a prática em sala de aula, contudo, criticam que tais elementos não se ligam aos estudos específicos da Matemática, apontando isso como algo a ser problematizado dentro do currículo e de suas formações, como a inclusão de experiências práticas, estágios supervisionados em contextos inclusivos e discussões aprofundadas sobre estratégias pedagógicas que respondam à diversidade presente nas escolas.

Tal observação visa promover uma visão integrada, ligando o conhecimento teórico e a prática reflexiva dentro da formação específica, fomentando a sensibilidade às necessidades individuais dos alunos e a capacidade de adaptação às mudanças no cenário educacional (Medeiros, 2009).

Por fim, entendemos que apenas a formação inicial não dará conta de sanar histórico de exclusão dos alunos atípicos. É preciso considerar toda uma complexidade inerente aos aspectos socioeconômicos e culturais, como também de planejamento e de financiamento educacional que se articulam dentro da problemática. Além disso, o combate ao próprio preconceito.

Contudo, é notório o descompasso entre o que regem os dispositivos de regulação e a realidade das escolas brasileiras, bem como dos profissionais que nela atuam, o que implica dizer que a inclusão dentro de contextos ainda excludentes é recorrente. E, isso lança um desafio à formação de professores para atuação na educação básica, de forma a “produzir conhecimentos que possam desencadear novas atitudes que permitam a compreensão de situações complexas de ensino”, (Pleitsch, 2009, p.148), com uma adequação curricular que desenvolva um perfil profissional adequado à realidade da escola brasileira.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BLANCO, R. A atenção à diversidade na sala de aula e as adaptações do currículo. In: COLL, César et al. *Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007. 2v. p. 290-308.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 009, de 08 de maio de 2001. Dispõe sobre as Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, cursos de licenciatura, de graduação plena. *Diário Oficial da União*: Seção 1, Brasília, DF, p. 31, 18 abr. 2002.

_____. *Resolução n. 02/2001*. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: CNE, 2001.

_____. *Resolução n° 2, de 1° de julho de 2015*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para formação continuada. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=17719&Itemid=. Acesso em: 30 jul. 24.

_____. *Resolução n° 2, de 20 de dezembro de 2019*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file. Acesso em: 30 jul. 24.

_____. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

_____. *Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Brasília, DF: MEC, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2024.

_____. *Decreto n° 3.956, de 8 de outubro de 2001*. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala, 2001a.

_____. 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. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 25 jan. 2025.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024 : Linha de Base*. – Brasília, DF : Inep, 2015.

_____. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 01 out. 2024.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 jun. 2024.

_____. Ministério da Educação, *Portaria nº 1.793*, Brasília: SEESP, 1994.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

COSTA, Valdelúcia Alves da. As demandas da formação e da prática docente inclusiva sob a égide dos direitos humanos. In: SILVA, Aída Maria Monteiro; COSTA, Valdelúcia Alves da (Orgs.). *Educação inclusiva e direitos humanos: perspectivas contemporâneas*. São Paulo: Cortez, 2015.

DIAS, V. B.; SILVA, L. M. da. Educação Inclusiva e Formação de Professores: O que Revelam os Currículos dos Cursos de Licenciatura. *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 16, n. 43, p. 406-429, 2020.

LIBÂNEO, J. C. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez, 1998.

LIMA, M. DA C. S. *Tornar-se professor: um estudo sobre a formação de identidades profissionais de professores do sexo masculino dos anos iniciais, a partir de suas trajetórias*. 2017. 223 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pernambuco, Recife, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/30464>. Acesso em: 26 fev. 2025

MANRIQUE, A.L. A formação de professores que ensinam matemática e a educação especial. *Ensino da Matemática em Debate*. v. 1, n. 2. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/emd/issue/view/1259>. Acesso em: 14 mai. 2024.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. A hora da virada. *Inclusão: revista de Educação Especial*, Brasília, DF, v. 1, n. 1, p. 24-28, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>. Acesso em: 25 abril. 2024.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. Reflexões sobre a formação de professores com vistas à educação inclusiva. In: MIRANDA, T. G.. FILHO. T. A.G. (Orgs.) *O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares*. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 25-38.

MEDEIROS, C. *Saberes Docentes e Autonomia dos Professores*. 2 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

MELO, Douglas Christian Ferrari de; MAFEZONI, Andressa Caetano. O direito de aprender e os alunos-alvo da educação especial. *Educação em Debate*, Fortaleza, ano 41, nº 78 - jan./abr. 2019.

MINAYO, M. C. S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 2009.

MIRANDA, F. D. Aspectos históricos da educação inclusiva no Brasil. *Pesquisa e Prática em Educação Inclusiva*, [S. l.], v. 2, n. 3, p. 11–23, 2019. Disponível em: [//periodicos.ufam.edu.br/index.php/educacaoInclusiva/article/view/4867](http://periodicos.ufam.edu.br/index.php/educacaoInclusiva/article/view/4867). Acesso em: 10 jul. 2024.

MIZUKAMI, M.G.N. Aprendizagem da docência: conhecimento específico, contextos e práticas pedagógicas. In: NACARATO, A.M. *A formação do professor que ensina matemática, perspectivas e pesquisas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 213-231.

NONATO, O. C. D. S.; COSTA, A. L. de O. As políticas públicas de educação inclusiva: uma análise de 1996 a 2016. *Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial*, [S. l.], v. 8, n. 2, p. 85–100, 2021. DOI: 10.36311/2358-8845.2021.v8n2.p85-100. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/10117>. Acesso em: 5 de mar. 2024.

PINHEIRO, Geslani Cristina Grzyb. Teoria curricular crítica e pós-crítica: uma perspectiva para a formação inicial de professores para a educação básica. *ANALECTA: Paraná*, v.10, n. 2 p. 11-25, 2009.

PLETSCH, Márcia Denise. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. *Educar em revista*, p. 143-156, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/VNnyNh5dLGQBRR76Hc9dHqQ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 1 de mar. 2025

ROSA. E. A. C. *Professores que ensinam matemática e a inclusão escolar: algumas apreensões*. 2014. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP. Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática. Rio Claro, 2014.

SAMPAIO, A. A.; STOBAUS, C. D. O apoio pedagógico na formação inicial: perspectivas para o bem estar docente e desenvolvimento profissional. *Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v. 22, n. 2, p. 371- 91, 2015.

SANTOS, Maria Caroline de Souza. *As representações sociais de inclusão escolar de pessoas com deficiência visual compartilhadas por licenciandos em matemática*. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática e Tecnológica) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2022.

SANTOS, Maria Maisa Silva dos: *Considerações de futuros professores de matemática sobre o ensino na perspectiva inclusiva*. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Matemática) -Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2023.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História e Ciências Sociais*, São Leopoldo, RS, Ano 1, n.1, Jul., 2009.

TRIVINOS, Augusto Nebaldo Silva. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: *Atlas*, 1987.

VASCONCELOS, S.C.R.; MANRIQUE, A.L. Percepções de professores que lecionam Matemática sobre a Educação Inclusiva. *Revista Eletrônica de Educação Matemática – REVEMAT*, Florianópolis, v.9, n. 1. p. 139-158, 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/revemat/article/view/1981-1322.2014v9n1p139>>. Acesso em: 26 jan. 2025.

ZIESMANN, Cleusa Ines; OLIVEIRA, J. B.; GUILHERME, Alexandre Anselmo. *Educação inclusiva:(re) pensando a formação de professores. O ensino e aprendizagem em discussão*, 2017, Brasil., 2017.