

FORMAÇÃO DOCENTE E A INCLUSÃO DO(A) ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA: O que pensam futuros(as) professores(as) do curso de Licenciatura em Matemática do IFPE – Campus Pesqueira

TEACHER TRAINING AND THE INCLUSION OF STUDENTS WITH
DISABILITIES: What future teachers of the Mathematics Degree course
at IFPE - Campus Pesqueira

Hélio Beserra dos Anjos¹

hba@discente.ifpe.edu.br

Andreza Maria de Lima²

Andreza.lima@pesqueira.ifpe.edu.br

RESUMO

A inclusão do(a) educando(a) com deficiência no sistema educacional precisa ser reconhecida como processo permanente. Nessa perspectiva, o(a) professor(a) assim como sua formação são elementos essenciais para efetivação e consolidação da educação inclusiva. Nesta pesquisa, buscamos analisar o que pensam futuros(as) professores(as) de Matemática do IFPE – *Campus* Pesqueira sobre a inclusão de estudantes com deficiência e a formação oferecida para essa inclusão. Constituíram-se referenciais teóricos de inclusão e formação docente autores como Mantoan (1997; 2003), Sasaki (2009; 2010), Mendes (2006) e Pimentel (2012). A pesquisa é de natureza qualitativa. Participaram do estudo seis futuros(as) docentes em formação na Licenciatura em Matemática no IFPE – *Campus* Pesqueira. Para a coleta de dados, realizada de forma remota devido à pandemia da covid-19, utilizamos o questionário com perguntas abertas. Para análise, utilizamos a Técnica de Análise de Conteúdo. Nossos resultados mostram que os(as) futuros(as) professores(as) de matemática ainda não conseguem discernir ao certo o significado de inclusão escolar em seus múltiplos significados, pois, para eles/elas, a inclusão escolar se limita à inserção do(a) educando(a) com deficiência no ensino regular. Tais percepções podem estar associadas à formação fragilizada no tocante à educação inclusiva, oferecida pela instituição formadora.

¹ Aluno do Curso de Licenciatura em Matemática do IFPE - *campus* Pesqueira.

² Doutora em Educação e Professora do Curso de Licenciatura em Matemática do IFPE - *campus* Pesqueira.

Palavras-chave: Formação Docente. Educação Inclusiva. Ensino de Matemática.

ABSTRACT

The inclusion of students with disabilities in the educational system needs to be recognized as a permanent process. In this perspective, the teacher as well as his/her education are essential elements for the implementation and consolidation of inclusive education. In this research, we seek to analyze what future mathematics teachers of IFPE – Campus Pesqueira think about the inclusion of students with disabilities and the training offered for this inclusion. Theoretical references of inclusion and teacher training were constituted by authors such as Mantoan (1997; 2003), Sasaki (2009; 2010), Mendes (2006) and Pimentel (2012). The research is qualitative in nature. Six future professors in training in the Degree in Mathematics at IFPE – Campus Pesqueira participated in the study. For data collection, performed remotely due to the covid-19 pandemic, we used the questionnaire with open questions. For analysis we used the Content Analysis Technique. Our results show that future mathematics teachers are still unable to discern for certain the meaning of school inclusion in its multiple meanings, because for them, the school inclusion is limited to the insertion of students with disabilities in regular education. Such perceptions may be associated with the fragile formation regarding the inclusive education offered by the training institution.

Keywords: Teacher Training. Inclusive Education. Mathematics Teaching.

1 INTRODUÇÃO

A inclusão do(a) educando(a) com deficiência³ no sistema educacional contribui para o seu desenvolvimento intelectual, social, político e cultural. Para sua efetivação, a inclusão escolar precisa ser reconhecida como processo permanente que respeite a singularidade e a especificidade dos(as) educandos(as), com currículos adaptados e flexíveis no que tange aos processos de ensino e aprendizagem.

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) assegura à pessoa com deficiência sair da invisibilidade no contexto escolar, ao preceituar a educação como direito de todos, no Art. 205; a igualdade de condições de acesso à escola e permanência nela, no Art. 206; e a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, no Art. 208.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) vigente, Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), preceitua, no art. 4º, inciso III, que o atendimento aos(as) educandos(as) com deficiência seja, preferencialmente, na rede regular de ensino. No art. 59, preconiza que os sistemas de ensino deverão garantir aos(as) educandos(as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, currículos, métodos, técnicas e recursos educativos para atender suas singularidades. Da mesma forma, a Resolução CNE/CEB nº 2/2001 (BRASIL, 2001), que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica,

³ De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, educandos com deficiência são “aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial” (BRASIL, 2013, p. 283).

estabelece, no art. 7º, que a educação básica deve ser inclusiva, garantindo, assim, o direito do(a) educando(a) com deficiência ser atendido nas classes comuns do ensino regular dos respectivos sistemas de ensino.

No ano 2019, concluí o curso de Licenciatura em Pedagogia, na Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Durante o curso, nas disciplinas de estágio, observei, de forma assistemática, que os(as) educandos(as) com deficiência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental ocupam o espaço da invisibilidade diante dos processos de ensino e aprendizagem, adotados em diferentes instituições de ensino. Tais observações revelaram o distanciamento das práticas da legislação educacional, e me levaram a desenvolver pesquisas correlatas, como o trabalho de conclusão de curso na Especialização em Psicopedagogia. Trata-se de um estudo sobre os processos de inclusão da criança com deficiência na Educação Infantil⁴. Os resultados desse estudo apontaram que a ludicidade, os jogos e brincadeiras são ferramentas didático-pedagógicas ricas no desenvolvimento sensorio-motor, intelectual, social e emocional das crianças com deficiência, além de essencial ao desenvolvimento das relações interpessoais e inclusão dos(as) alunos(as) com deficiência, nos diferentes espaços sociais.

Durante o curso de Licenciatura em Matemática, realizado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE) – *Campus* Pesqueira, percebi, nas observações assistemáticas durante os períodos de estágios, que os(as) educandos(as) com deficiência encontram-se em desvantagens nos processos educacionais, ocupando ainda o espaço da invisibilidade nas diversas salas de aula dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Nesses momentos, observamos que os(as) professores(as), ao planejarem e elaborarem suas atividades, não pensam em estratégias e metodologias que atendam a diversidade e a especificidade dos(as) educandos(as), fortalecendo assim a exclusão e segregação no espaço escolar, colocando o(a) educando(a) com deficiência à margem do processo educacional. Tais observações reforçaram o distanciamento das práticas educativas existentes, exatamente o oposto do que apregoam os documentos oficiais, como o Estatuto da Pessoa com Deficiência – 2015, que reafirma, amplia e assegura, institucionalmente, um conjunto de direitos e garantias à inclusão da pessoa com deficiência, em todos os espaços da vida em sociedade.

Assim, atuar como docente e acolher os(as) educandos(as) com deficiência sem o devido preparo profissional e sem as condições pedagógicas, didáticas e metodológicas adequadas tem provocado inquietações, discussões e apreensões entre educadores(as). Isso se deve, em parte, a uma formação acadêmica fragmentada, por parte das instituições, na construção do currículo dos cursos de Licenciatura. Desse modo, essa formação fragmentada e distante das necessidades específicas do(a) educando(a) com deficiência é considerada como um dos grandes obstáculos para o processo de construção e consolidação da educação inclusiva.

O Projeto Político Pedagógico Institucional do IFPE (PPPI) (BRASIL, 2012), orienta que a formação dos(as) futuros(as) professores(as) de Matemática deve se pautar através de princípios pedagógicos que se complementam entre a interdisciplinaridade, a contextualização e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Isso contribui para uma formação simultânea do(a) futuro(a) docente nos

⁴ Esse trabalho, intitulado “*Ludicidade, Acessibilidade e Inclusão da Criança com Deficiência na Educação Infantil*”, foi publicado como capítulo do livro “*Educação em Diversos Contextos*”, intitulado: “*Processos de Inclusão da Criança com Deficiência na Educação Infantil*”.

aspectos técnico, científico, prático, pluralista, crítico-reflexivo, flexível e humanista, diante de uma sociedade heterogênea, diversa e complexa.

O IFPE, através do (PPPI) por meio do Programa de Inclusão, Diversidade e Cidadania, busca “garantir a indissociabilidade entre as políticas que valorizem a diversidade, [...] promovendo trabalhos educativos para o desvelamento e diminuição dos estigmas”. Assim, adequa “ações educativas já previstas nas políticas públicas acerca da diversidade, inclusão e igualdade” (BRASIL, 2012, p. 46). Na busca por essa efetivação, a instituição procura “manter diálogo permanente, contínuo, sistemático e institucional com as instâncias da sociedade civil organizada, tendo em vista práticas educativas voltadas para a inclusão, diversidade e cidadania” (BRASIL, 2012, p. 47).

De acordo com Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI - 2014 - 2018)⁵ do IFPE, as atividades acadêmicas têm por finalidade, dentre outras, “promover uma educação para a mudança e a transformação social, fundamentando-se nos princípios da dignidade humana, da igualdade de direitos, do reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades [...]” (BRASIL, 2015, p. 274).

No Projeto Político Pedagógico do Curso (PPC) da Licenciatura em Matemática do IFPE – *Campus* Pesqueira, em vigor desde o ano de (2010)⁶, verificamos que a referida instituição “visa a promover um ensino de qualidade e formar professores de Matemática e Física buscando a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor” (BRASIL, 2010, p. 14). Nesse sentido, busca desenvolver competências e habilidades que proporcionem ao(a) futuro(a) docente “compreender a diversidade humana enquanto problemática da docência; apresentar postura ética comprometida com a diversidade e a inclusão social” (BRASIL, 2010, p. 21-22) para o atendimento de uma sociedade plural, diversificada e inclusiva. Assim, o PPC do curso defende que os conteúdos precisam ser aprendidos e socializados durante a formação, e que as competências e habilidades adquiridas para a prática docente devem estar estruturadas de maneira interdisciplinar.

Apesar do que preceituam os documentos institucionais do IFPE concernentes à formação docente, constatamos que, do total de 49 componentes curriculares da matriz do curso de Licenciatura em Matemática, apenas três contemplam, no seu ementário, nos conteúdos programáticos e em suas referências bibliográficas, de forma direta, a formação profissional no contexto inclusivo. Ao analisar o PPC, percebemos que esta discussão está ligada aos programas dos seguintes componentes curriculares: Sociologia, que trata da educação das relações Étnico-Raciais; Libras e Ética; Cidadania e Realidade Brasileira.

O referido PPC organiza os processos de ensino e aprendizagem dos(as) futuros(as) professores(as) através de quatro eixos curriculares a saber: Eixo I - Aprender a Conhecer; Eixo II - Aprender a Fazer; Eixo III – Saber Viver; Eixo IV – Aprender a Ser. Esses eixos temáticos estão subdivididos em disciplinas curriculares e disciplinas que interligam a teoria e a prática, ou seja, disciplinas de formação matemática, de formação pedagógica e integradoras. É por meio do eixo IV que se apresenta a oportunidade de ampliar o debate acerca do conceito de inclusão através das componentes curriculares de Sociologia e de Ética, Cidadania e Realidade

⁵ A previsão é de que o PDI atualizado (2021-2025) seja publicado no primeiro semestre do ano de 2022, após ser submetido à aprovação do Conselho Superior do IFPE (Consup).

⁶ O PPC do Curso de Licenciatura em Matemática, no momento da realização da presente pesquisa, está passando por reformulações na sua matriz curricular, a fim de assegurar a comunidade acadêmica uma formação plena, com previsão para aprovação no Consup IFPE, entrando em vigor no segundo semestre de 2022.

Brasileira. Eles aparecem no currículo com o objetivo de desenvolver atividades de reflexão sobre as normas éticas, sociais, culturais, políticas e existenciais, buscando sua legitimidade na realização do bem comum, baseado no conceito de justiça e equidade social.

O debate e a discussão acerca desses componentes curriculares permitem a reflexão dos(as) futuros(as) docentes(as) para a atuação no contexto do acolhimento e respeito às diferenças, reconhecendo o espaço escolar como ambiente público de participação, interação e socialização. Assim, os conhecimentos adquiridos por meio desses componentes são essenciais aos saberes docentes para a construção de aprendizagens que levem os(as) futuros(as) professores(as) a exercer a sua profissão, com ética e com responsabilidade social. (BRASIL, 2010).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial, em nível superior, dos cursos de Licenciatura de 2015, enfatizam a necessidade de maior organicidade nos processos formativos dos profissionais do magistério da educação básica. Na busca de atender a essa concepção articulada de formação inicial e continuada, as DCNs definem que é fundamental que as instituições formadoras institucionalizem projeto de formação com identidade própria, em consonância com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) (DOURADO, 2015). Dessa forma, percebe-se que as DCNs de 2015 foram decisivas para reformulações nos documentos norteadores das diferentes instituições formadoras. As DCNs ainda enfatizam a formação pedagógica para profissionais do magistério no tocante à educação inclusiva, através do respeito às diferenças, reconhecendo e valorizando a diversidade (BRASIL, 2015).

Já as DCNs, de 2019, representam uma ameaça à formação integral dos(as) futuros(as) professores(as) para atuar na perspectiva inclusiva ao preconizar formação específica relacionada à profissão, negligenciando a formação ampla para o atendimento da diversidade, presente nas instituições de ensino. Outrossim, encontra-se na omissão da carga horária destinada ao aprofundamento das atividades teórico-práticas em áreas específicas de interesse dos(as) estudantes, por meios imprescindíveis para a formação do profissional da docência, tais como a iniciação científica, a iniciação à docência, a extensão e a monitoria (FERREIRA et al, 2021). Tal fato focaliza o processo de formação profissional com centralidade no campo do ensino, distanciando-as das dimensões da pesquisa e extensão, e isso representa um grande retrocesso na formação acadêmica do futuro(a) professor(a) de Matemática, pois fortalece o caráter técnico-instrumental, fragilizando a construção da identidade docente.

Diante o exposto, nesta pesquisa, temos, como objetivo geral isto: **analisar o que pensam futuros(as) professores(as) de Matemática do IFPE – Campus Pesqueira sobre a inclusão de estudantes com deficiência e a formação oferecida para essa inclusão.**

Compreender o(a) educando(a) com deficiência como um ser de direito deve produzir uma reflexão sobre o papel e a atuação do(a) professor(a) de Matemática, fazendo-o revisitar sua práxis pedagógica no que concerne à didática, aos conteúdos programáticos, à metodologia de ensino da ciência matemática, sua abordagem didático-pedagógica na construção e mobilização dos saberes que envolvem os processos de ensino e aprendizagem. Mais: interpretar seus diversos instrumentos de avaliação, a fim de atender as especificidades dos(as) educandos(as) com e sem deficiência no espaço da sala de aula.

Assim, ao estudarmos sobre a formação docente do(a) professor(a) de Matemática, analisando as suas possíveis percepções sobre a inclusão de estudantes com deficiência, possamos compreender que educar é também um lugar de criação e recriação. Mais ainda: é também um espaço de autorreflexão para atuar com a educação inclusiva, e com seus mais variados temas, com suas especificidades, com seus limites e possibilidades, a fim de encontrar melhores caminhos para que a ciência matemática seja acessível e inclusiva ao(a) educando(a) com deficiência.

Dessa forma, esperamos que a presente pesquisa colabore para a reflexão e discussão sobre a formação profissional dos(as) futuros(as) professores(as) de Matemática para atuarem na perspectiva inclusiva, assim como para a fomentação de pesquisas futuras no campo educacional.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste tópico, apresentamos as categorias teóricas que fundamentam epistemologicamente o trabalho de pesquisa e que dialogam com os dados empíricos levantados e analisados, a saber: “O (a) aluno(a) com deficiência como ser de direitos e a (in)visibilidade no contexto escolar” e a “Formação de professores(as) de Matemática e a inclusão escolar”, foram construídas a partir de diversos autores(as) que abordam e discutem as temáticas em tela. Trata-se de: Mantoan (1997, 2003), Sánches (2005), Mendes (2006), Santos (2009), Sasaki (2009, 2010), Pimentel (2012), Silva (2014), Barboza (2019) e Nascimento (2019).

2.1 O(a) aluno(a) com deficiência como ser de direitos e a (in)visibilidade no contexto escolar

Foram as modificações conceituais e os novos paradigmas relacionados à passagem do naturalismo cosmocêntrico para o antropocentrismo que possibilitaram o reconhecimento do homem como sujeito de direitos a partir da filosofia política dos séculos XVII e XVIII. (MARCHIORI, 2012).

A discussão em torno dos direitos humanos se intensificou efetivamente apenas no século XX, com o surgimento da Organização das Nações Unidas (ONU) em 1945, e a Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada em 10 de dezembro de 1948. Esses documentos são marcos essenciais para a fomentação dos diferentes tratados e declarações que viriam a surgir no Brasil e em outros países do mundo, com o objetivo de salvaguardar os direitos dos grupos minoritários (direito à educação das pessoas com deficiência, por exemplo), respaldando-se na luta por princípios fundamentais, inerentes à dignidade da pessoa humana.

Dentre os direitos que a referida Declaração defende, está o do acesso à educação gratuita, sinalizado como “direito de todos” em plena igualdade, respaldando a garantia da pessoa com deficiência em ter acesso igualitário ao ambiente escolar. Conforme está descrito no seu art. 26º, “toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório”.

A igualdade é uma prerrogativa presente em todos os documentos oficiais, e também ferramenta utilizada para promover o questionamento da existência de cidadãos(ãs) invisibilizados(as). Desse modo, é por meio da igualdade de direitos que será assegurado o acesso e inclusão dos(as) educandos(as) com deficiência às salas comuns da rede regular de ensino (BARBOZA, 2019).

De acordo com Mendes (2006), a partir do final do século XIX até meados do século XX, foram criadas algumas escolas especiais e centros de reabilitação. Assim, de forma tímida, “os excluídos” passaram a ser percebidos, ou seja, a sociedade capitalista em sua segunda fase da Revolução Industrial começa, ainda que de forma incipiente, a admitir e a cogitar a possibilidade do “diferente”, do “anormal”⁷ ser inserido no contexto do mercado de trabalho. Ou seja, eles passariam a fazer parte do capital humano da sociedade, com capacidades produtivas, caso fossem escolarizados e treinados para operacionalizar o mínimo possível as máquinas.

Dessa forma, podemos dizer que foi a escassez de mão-de-obra, capital humano qualificado para atuar nas fábricas, indústrias, fruto das mortes de vários soldados nas Guerras Mundiais, que potencializou o movimento integracionista⁸ de pessoas com deficiência na sociedade e no mundo do trabalho. Assim, o conceito de integração passou a ser cogitado nos sistemas de ensino após o final das Guerras Mundiais, porém de forma segregadora (NASCIMENTO, 2019).

De acordo com Bazante (2002), quando os paradigmas da integração e da inclusão surgiram no Brasil, configuraram-se em diferentes formas de agir e pensar, que, às vezes, aproximavam-se e, às vezes, distanciavam-se. Nesse sentido, há momentos em que se completam e em outros se contrapõem.

Esses paradigmas, embora apresentando diferenças conceituais, teóricas e práticas, mais se aproximam do que se distanciam. Isso porque não há como existir inclusão se antes não houver integração da pessoa com deficiência. Corroborando com esse pensamento, Mantoan (1997, p. 50) afirma que “a noção de inclusão não é incompatível com a de integração, porém institui a inserção de uma forma mais radical, completa e sistemática. O conceito se refere à vida social e educativa, todos os alunos devem ser incluídos nas escolas regulares”.

Para Mendes (2006) a inclusão escolar passou a ser debatida no Brasil e no mundo de forma mais intensa a partir de 1990, temática representada por diversos movimentos sociais, conferências em prol da inclusão social que culminaram em documentos e declarações em defesa da inclusão escolar, como: a Declaração de Salamanca, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, dentre outras. A autora ainda pontua que:

No contexto mundial, o princípio da inclusão passa então a ser defendido como uma proposta da aplicação prática ao campo da educação de um movimento mundial, denominado inclusão social, que implicaria a construção de um processo bilateral no qual as pessoas excluídas e a sociedade buscam, em parceria, efetivar a equiparação de oportunidades para todos, construindo uma sociedade democrática na qual todos conquistariam sua cidadania, na qual a

⁷ Conforme Saboya (2001), a expressão “anormal” significa: Alguém que apresenta uma característica diferente do padrão esperado, ou seja, estabelecido e/ou imposto pela sociedade.

⁸ No Brasil, esse movimento ganhou visibilidade em 1973, com a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP). O CENESP é responsável por gerenciar a educação especial no país. Vale salientar, aqui, que, mesmo sob uma ótica integracionista, o Centro impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência, cuja finalidade era: [...] planejar, coordenar e promover o desenvolvimento da Educação Especial no período pré-escolar, no ensino de 1º e 2º graus, no superior e no supletivo, para os deficientes da visão, da audição, mentais, físicos, portadores de deficiências múltiplas, educandos com problemas de conduta e os superdotados, visando à participação progressiva na comunidade e obedecendo aos princípios doutrinários, políticos e científicos que orientavam a Educação Especial (MAZZOTTA, 2001, p. 56).

diversidade seria respeitada e haveria aceitação e reconhecimento político das diferenças. (MENDES, 2006, p. 395).

Para Sánchez (2005), a inclusão surgiu na busca de superar três dimensões existentes:

[...] o termo inclusão surge, a princípio, como uma alternativa à integração; como uma tentativa de eliminar as situações de desintegração e exclusão em que se encontravam muitos alunos nas escolas, sob o enfoque da integração. Em segundo lugar, como uma tentativa de reconstruir o enfoque deficitário individualista e médico dominante, considerando seriamente as vozes das pessoas com deficiência, e analisando as complexas relações de poder implicadas nesses controvertidos debates. E, em terceiro lugar, como uma reivindicação de que todos os alunos com ou sem necessidades educacionais especiais recebam uma educação de qualidade, nas classes comuns do sistema regular de ensino. (2005, p. 17).

A inclusão escolar provoca uma mudança de perspectiva educacional, “pois não se limita a ajudar somente os alunos que apresentam dificuldades na escola, mas apoia a todos: professores, alunos, pessoal administrativo, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral” (MANTOAN, 1997, p. 145). Nesse sentido, a inclusão escolar propõe novos desafios correlatos, não somente relacionados aos processos de ensino e aprendizagem, mas também em diálogo com políticas públicas educacionais que atendam a necessidade de conhecimentos, informações, formações acerca da temática da inclusão.

Após o fomento do movimento inclusivo, e com base nas conquistas vivenciadas, pensadores crítico-sociais começam a atribuir à escola a valorização dela enquanto instituição de transformação social (BARBOZA, 2019). A partir desse momento, aconteceu uma mudança nos modelos de atendimento às pessoas com deficiência até então vigentes no Brasil. Ou seja, a pessoa com deficiência passa a conviver com as demais pessoas em diferentes espaços sociais, ou seja, com aquelas tidas como “normais”. Assim, inicia-se o processo de visibilidade nos espaços abrangentes da sociedade.

Com o rompimento do modelo integracionista de educação, e o fomento do movimento inclusivista, “[...] passou-se a defender um único sistema educacional de qualidade para todos os alunos, com ou sem deficiência”. (MENDES, 2006, p. 393). Tal movimento possibilitou que os(as) educandos(as) com deficiência aumentassem sua visibilidade, inserção e capilaridade no contexto educacional. Essa quebra de paradigma exige mudanças nos processos de ensino-aprendizagem e na formação docente, assim como na organização da escola, a partir de um modelo de instituição que se adeque a essa nova realidade, ou seja, “uma escola que propicie uma mesma qualidade, que se revele na igualdade de oportunidades, sem demagogia, sem paternalismo e com responsabilidade [...]” (KASSAR, 2011, p. 57). Para que esses princípios sejam alcançados, faz-se necessário “[...] a garantia da qualificação profissional dos professores, a valorização do outro como pessoa, como ser humano que possui diferenças que torna parte da diversidade humana [...]” (DRAGO, 2011, p.65).

Assim, para que o(a) aluno(a) com deficiência saia da invisibilidade no espaço escolar, torna-se essencial a reestruturação e transformação dos diversos segmentos e processos que envolvem as relações institucionais. Ou seja, a escola precisa ser repensada como espaço verdadeiramente inclusivo, como pontua Firmino e Silva (2017, p. 3):

Uma escola que vise à efetivação de uma educação na perspectiva inclusiva precisa estar aberta para a diversidade, sua transformação não se remete somente a questões de acessibilidade arquitetônica. A acessibilidade e receptividade ao diverso tem que estar presente em todos os espaços da escola. Na parte estrutural, na proposta político-pedagógica de ensino, na formação profissional do docente e demais servidores que ali se encontram; afinal, todos, em maior ou menor grau, estarão em contato direto e indireto e inseridos no contexto do processo de inclusão.

Assim, através dessas mudanças no sistema de ensino é que o(a) educando(a) com deficiência deixará de ocupar o espaço da invisibilidade, e ganhará notoriedade não só no ambiente escolar como na sociedade, ocupando o espaço que é seu, por direito, tornando-se cidadão(ã) crítico(a) e participativo(a).

2.2 Formação de professores(as) de Matemática e a inclusão escolar

Historicamente, parte dos(as) alunos(as) não mantém uma relação tão amistosa com a ciência matemática, dificultando o fazer pedagógico do(a) professor(a) na administração dos conteúdos a serem ministrados em suas salas de aula, sejam elas compostas de alunos(as) com deficiência ou não. Tais desafios se intensificam ainda mais quando o(a) professor(a) não recebe, na sua formação inicial, conhecimentos que abordam aspectos da diversidade e da inclusão. (TORISU; SILVA, 2016).

Nesse sentido, para que a formação dos(as) alunos(as) com algum tipo de deficiência seja efetivada em plenitude nas diversas salas de aula é indispensável a formação docente para atuar na perspectiva inclusiva, pois essa formação garantirá um conhecimento mais próximo de teorias e práticas pedagógicas voltadas à diversidade. Dessa forma, ao se deparar com o(a) aluno(a) com deficiência em sua sala de aula, o professor(a) terá conhecimento sobre metodologias que venham a facilitar os processos de ensino-aprendizagem desses alunos(as).

De acordo com Pimentel (2012, p. 140), “a inexistência desta formação gera o fenômeno da pseudoinclusão, ou seja, apenas da figuração do estudante com deficiência na escola regular, sem que o mesmo esteja devidamente incluído no processo de aprender”. Isso significa que, para a inclusão ser efetivada mediante a garantia de aprendizagens essenciais, não basta apenas garantir a sua integração por meio do acesso e permanência do(a) aluno(a) com deficiência em salas de aulas regulares. É necessário oferecer mais apoio ao professor(a) no sentido de proporcionar condições de atendimento pedagógico humanizado, reconhecendo as especificidades do indivíduo e valorizando as diferenças.

Pimentel (2012) ainda pontua que a falta de formação adequada do(a) professor(a) para atuar num contexto inclusivo sobre as especificidades de cada tipo de deficiência, assim como a falta de conhecimento das potencialidades dos seus educandos(as) e a falta de flexibilidade dos currículos, podem se tornar entraves nas atitudes e nas práticas adotadas pelos(as) professores(as), reforçando assim a exclusão escolar. Dessa forma, fica claro o quanto a formação docente é importante para a consolidação das aprendizagens dos(as) educandos(as), independentemente da área de atuação profissional.

A referida autora ainda frisa que a “ausência de uma formação específica traz para escola, principalmente para os(as) docentes, uma sensação de impotência, de

não saber como agir diante da diferença trazida à escola pela inclusão”. (PIMENTEL, 2012, p. 146)

Nessa perspectiva, Silva (2014, p. 57) alerta que “sem formação específica o docente se remete aos conhecimentos traçados durante a sua formação inicial, bem como, à sua autoformação, implicadas na construção pessoal e profissional que viveu e vive, enquanto sujeito, em constante aprendizagem”. Assim, evidenciamos a importância da formação específica para atuar no contexto inclusivo, bem como a importância de uma formação inicial ampla, integral.

De acordo com Sasaki (2009), a formação inicial para a atividade docente deve levar em consideração a inclusão educacional, compreendida como um processo bilateral no qual os(as) professores(as) (formadores(as) e em formação), e os demais atores educacionais busquem, em parceria, equacionar barreiras, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos(as).

Santos (2009) pontua que os primeiros momentos de formação do(a) futuro(a) professor(a) de Matemática devem proporcionar as bases, as ferramentas e estratégias com as quais os(as) professores(as) darão início ao seu modo de aprender a ensinar aos(às) alunos(as), independente das suas condições físicas e/ou sensoriais e, ao mesmo tempo, consolidar sua prática pedagógica.

Nesse sentido, percebemos a relevância de os currículos dos cursos de licenciaturas, em particular o de Licenciatura em Matemática, ofertarem, nas suas matrizes curriculares, componentes que abordem e discutam sobre metodologias, métodos e estratégias de ensino relacionadas à diversidade presente na sociedade, como o Braille, a Libras, dentre outras. Isso pode proporcionar ao futuro(a) professor(a) de Matemática conhecimentos teóricos, práticos e metodológicos que lhe permitam aderir e desenvolver várias formas de aprender a ensinar, de modo a atender as especificidades de todos que compõem sua sala de aula.

A discussão dessas temáticas nos cursos de formação inicial e continuada são essenciais para a construção de uma formação integral do(a) futuro(a) professor(a) de Matemática. Isso poderá trazer ao professor subsídios que enriquecerão sua prática docente. Isso poderá lhe possibilitar ainda conhecimentos relacionados a metodologias de ensino que, associadas a algumas estratégias, viabilizarão adaptações de materiais didáticos e recursos metodológicos que contribuam para as aprendizagens dos(as) alunos(as) com algum tipo de deficiência. A propósito, o(a) professor(a) de Matemática deverá adaptar as atividades curriculares no sentido de promover a interação e participação de todos(as) os(as) alunos(as) durante sua aplicabilidade.

Outrossim, é de suma importância que o(a) professor(a) de Matemática, durante sua formação profissional, construa habilidades que possibilitem despertar, provocar no(a) aluno(a) com deficiência, a construção do conhecimento a partir de situações reais que envolvam o seu dia a dia, levando o discente a perceber que a ciência matemática está presente em tudo, nos diferentes espaços sociais através de formas e conceitos que lhe permitam calcular o tempo, medir espaços, sentir a textura de objetos e alimentos, entre outros. Tais conceitos são essenciais ao desenvolvimento humano.

Desse modo, o(a) aluno(a) com deficiência poderá perceber a relevância que a Matemática tem para sua emancipação e que, através da aquisição dos conceitos matemáticos, poderá se locomover, orientar-se no mundo e no espaço. Ou seja, a contextualização da Matemática poderá lhe possibilitar sentido de direção, reconhecimento de tamanhos e formas, dentre outros, o que dará sentido às

aprendizagens matemáticas, tornando-as significativas e essenciais para emancipação da pessoa com deficiência.

3 METODOLOGIA

A abordagem do problema de pesquisa se fundamenta na metodologia qualitativa, que “é um meio para explorar e para entender o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano”. (RICHARDSON, 2017, p. 67). Essa prática tem como objetivo interpretar os dados pesquisados, de modo a dialogar com a fundamentação teórica da pesquisa, objetivando, assim, atender a um dos requisitos da produção científica, que é a construção adequada da dialogicidade entre teoria e empiria, no processo da pesquisa científica.

3.1 Participantes da pesquisa

Os participantes da pesquisa são alunos(as) do curso de Licenciatura em Matemática que estão em processo de formação no 8º período, isto é, finalizando o curso. O critério para inclusão e escolha desse grupo justifica-se pelo fato de que são alunos(as) veteranos(as), e que já vivenciaram e integralizaram academicamente a maior parte dos componentes curriculares concernentes ao que preceitua o PPC do curso.

3.2 Campo empírico

O campo de pesquisa é o IFPE – *Campus* Pesqueira, que oferece o curso Superior de Licenciatura em Matemática, desde o ano de 2007, quando, nessa data, a instituição ainda era denominada CEFET. O IFPE – *Campus* Pesqueira foi escolhido como campo da pesquisa em razão de eu ter cursado a Licenciatura nessa instituição formadora. O curso de Licenciatura em Matemática tem atualmente quatro turmas regulares em formação, com um quantitativo de 156 alunos(as) matriculados(as).

3.3 Procedimento de coleta de dados

Utilizamos, como instrumento de coleta de dados, o questionário, pois, segundo Marcone e Lakatos (1999, p. 100), trata-se de um “instrumento de coleta de dados constituído por uma série de perguntas que devem ser respondidas por escrito”, composto por questões abertas, possibilitando a livre resposta dos(as) participantes da pesquisa. O objetivo da escolha desse instrumento de coleta de dados foi analisar os significados, os sentidos das respostas dos colaboradores da pesquisa, bem como as percepções, as compreensões e interpretações sobre o processo de formação docente do(a) futuro(a) educador(a) de Matemática, relacionando sobre o que pensam acerca da inclusão de estudantes com deficiência no contexto escolar.

Desse modo, buscando responder ao nosso objetivo de pesquisa, elaboramos um conjunto de perguntas, contemplando questões como: A) Para você, o que é inclusão escolar? B) Você convive ou já conviveu com pessoas com deficiência em espaços sociais diversos? Se sim, descreva. C) Enquanto futuro(a) professor(a) de Matemática, o que você pensa sobre a inclusão de estudantes com deficiência nos espaços das salas de aula regulares? Exemplifique. D) Durante sua formação acadêmica no IFPE, você teve aulas sobre Educação Inclusiva? Comente. E) Você se sente preparado(a) para atuar na perspectiva da educação inclusiva?

Justifique. F) Durante o curso da Licenciatura em Matemática foram oferecidos: Seminários, mesas-redondas, oficinas temáticas, palestras, colóquios sobre educação inclusiva e o ensino de Matemática? Explique. Comente. G) De que forma o ensino de Matemática pode ser um espaço de aprendizagem, inclusão e humanização do(a) educando(a) com deficiência? Explique. H) Enquanto aluno(a) da Educação Básica e do Ensino Superior, em algum momento de sua formação acadêmica você já presenciou práticas docentes com estudantes com deficiência?

3.4 Procedimento de análise

Para o tratamento, análise e interpretação dos dados coletados a partir das respostas dadas pelos participantes da pesquisa no questionário de perguntas abertas, utilizamos a Técnica de Análise de Conteúdo, conforme Bardin. Segundo a autora, trata-se de:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens. (2011, p. 48).

Para ela, a Análise de Conteúdo se constitui em momentos de organização sistemática dos dados coletados, observando-se os critérios de “pré-análise, a exploração do material, o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação” (BARDIN, 2011, p. 124).

Nesse aspecto, procedeu-se com a apropriação dos dados, elegendo-se a análise categorial temática, que

[...] funciona por operações de desmembramentos do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos. Entre as diferentes possibilidades de categorização, a investigação dos temas, ou análise temática, é rápida e eficaz na condição de se aplicar a discursos diretos (significações manifestas) e simples. (BARDIN, 2011, p. 201).

Todas as etapas do tratamento dos dados foram cumpridas, e, na última delas, foi possível constatar a frequência das categorias temáticas que norteiam a interpretação dos resultados, construindo-se uma relação entre os dados empíricos analisados e a teoria estudada. Ao fazer isso, procurou-se elaborar uma interconexão entre empiria e epistemologia da pesquisa na perspectiva de produção dos resultados que são discutidos, interpretados e apresentados no presente trabalho.

3.5 Trabalho de campo

Em razão das restrições sanitárias geradas pela Covid-19, optamos por enviar o questionário com as perguntas aos(as) participantes da pesquisa de forma remota, por e-mail e whatsapp.

Os procedimentos referentes ao levantamento de dados da pesquisa seguiu um cronograma: durante o mês de outubro de 2021, foram enviados os convites por e-mail a todos os membros da turma, um total de 25 que se encontram matriculados(as) no 8º período da Licenciatura em Matemática do IFPE – *campus* Pesqueira, no semestre 2021.2. De forma aleatória, os seis primeiros que responderam ao chamado do convite foram selecionados. No mês de novembro de

2021, os(as) 06 primeiros(as) alunos(as) que aceitaram participar da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), após cada um(a) receber todas as informações e orientações previstas no TCLE. No mesmo mês de novembro, as respostas foram construídas e os participantes, por meio de e-mail e do WhatsApp, enviaram os questionários respondidos.

A pesquisa fundamenta-se na abordagem qualitativa e não em critérios de quantidade nem de mensuração de dados, mas, sim, das compreensões sobre o tema de pesquisa. Dessa forma, o questionário foi respondido por 06 alunos(as).

Os(as) participantes citados(as) e referenciados(as) no corpus do presente trabalho estão identificados(as) pela expressão: “aluno”, seguido de uma letra alfabética, a fim de que se possa preservar a sua identidade e sigilo do seu nome.

4 RESULTADOS E ANÁLISE

A partir da análise das respostas dos (as) participantes da pesquisa ao questionário de questões abertas, foram elaboradas as seguintes categorias: “Inclusão como integração” e “Formação docente e a inclusão do(a) educando(a) com deficiência”.

4.1 Inclusão como Integração

Para incluir todas as pessoas, a sociedade, de modo geral, precisa ser modificada a partir do enfoque que ela é que precisa ser capaz de atender às peculiaridades da sua comunidade. Nesse sentido, precisa entender e compreender que o desenvolvimento humano se efetiva, inicialmente, por meio da educação, da reabilitação, da preparação para o mundo do trabalho e para o exercício da cidadania.

A inclusão escolar propõe uma ruptura de base em sua estrutura organizacional, no sentido de sair do formalismo da racionalidade, da normatização, da padronização de modalidades de ensino, tipos de serviço, grades curriculares e burocracias instituídas pelo modelo tecnicista e mecânico de ensino. Dessa forma, a inclusão questiona não somente as políticas e a organização da educação especial e da regular, mas também o próprio conceito de integração. Nesse sentido, a distinção entre integração e inclusão é um bom começo para esclarecermos o processo de transformação das escolas, de modo que possam acolher, indistintamente, todos os alunos, nos diferentes níveis de ensino (MANTOAN, 2003).

Constatamos, por meio das respostas construídas pelos(as) futuros(as) professores(as) do curso de Licenciatura em Matemática do IFPE - *Campus* Pesqueira, que essa distinção ainda não está clara para eles, pois, ao serem indagados sobre o que significa inclusão escolar, responderam:

Acredito que inclusão escolar é o que diz respeito à integração de alunos com necessidades educacionais especiais em sala de aula, e que todos devem ser inseridos igualmente dentro do espaço escolar e que todos possam usufruir das mesmas condições deste espaço (ALUNO – A).

A inclusão escolar é a possibilidade de integração de todas as pessoas no ambiente escolar, sem distinção ou separação de classe, gênero, raça ou cor. Para que elas tenham acesso de modo igualitário ao

sistema de ensino público ou privado sem nenhum tipo de exclusão ou discriminação (ALUNO – B).

As respostas revelam que, para eles(as), a inclusão escolar se resume em inserir o educando(a) no espaço escolar, ou seja, apenas o acesso ao sistema de ensino já seria suficiente para incluir o(a) educando(a) no espaço educacional. Eles não conseguem perceber que a inclusão escolar propõe uma ressignificação e reestruturação da instituição escolar, tendo como foco a organização do sistema educacional no que concerne às necessidades de todos os(as) alunos(as), precisando assim ser estruturado em função dessas necessidades. Conforme Mantoan (2003), a inclusão escolar consiste em adequar os sistemas da sociedade de maneira que sejam eliminados os fatores que excluam pessoas do processo educacional e mantenham distanciadadas aquelas que foram excluídas.

A inclusão escolar propõe novos desafios correlatos, não só aos processos de ensino- aprendizagem, mas também às políticas que atendam a necessidade de conhecimentos, informações, formações acerca da temática da inclusão. Tudo isso com o objetivo de apoiar todos os partícipes da comunidade escolar, e não só o(a) educador(a). Só assim será possível o desenvolvimento de estratégias que procurem alcançar uma genuína igualdade de oportunidades.

Nesse sentido, a inclusão escolar é mais do que criar condições para as pessoas com deficiência, é um desafio que implica mudança da escola como um todo, que vai desde mudanças no projeto pedagógico da instituição à postura adotada por parte de alguns professores(as) diante dos alunos com deficiência e/ou de outras dificuldades de aprendizagens.

Outra percepção que demonstra conflito no entendimento do que seja inclusão escolar está descrita nesta fala do entrevistado, afirmando que: “[...] *trata-se da aceitação igualitária de qualquer sujeito no ambiente escolar*[...]” (ALUNO – C). Essa aceitação é justamente o que caracteriza o movimento integracionista, pois, segundo Sasaki (2010), o movimento integracionista é marcado pela aceitação do diferente nos espaços sociais.

Contudo é sempre bom lembrar que essa aceitação é limitada e depende de outros fatores no contexto da integração escolar, pois nem todos os alunos com deficiência cabem nas turmas de ensino regular. Ou seja, sempre há uma seleção prévia dos que estão aptos à inserção, uma vez que a escola não muda como um todo para tal atendimento, impondo que os(as) alunos(as) se adaptem para serem aceitos conforme as exigências da escola (MANTOAN, 2003).

Trata-se de uma aceitação parcial, porque pouco exige da sociedade, no sentido de modificações de atitudes, de valores, de espaços, de objetos e práticas sociais. Dessa forma, torna-se um esforço unilateral tão somente da pessoa com deficiência e seus aliados (família, a instituição especializada e algumas pessoas da sociedade que abraçam a causa das pessoas com deficiência no seio social). (SASSAKI, 2010).

A confusão no entendimento dos conceitos se perpetua mais uma vez nas narrativas dos(as) futuros(as) docentes quanto à perspectiva inclusiva ao citarem que:

É o movimento onde os mesmos estão inseridos e incluídos em salas de aula e recebem ajuda do profissional de apoio para apoiá-los em suas atividades (ALUNO – A).

O aluno com deficiência tem direito à educação regular na escola com aulas dadas pelos professores e a ter atendimento especializado (ALUNO – D).

Minha formação básica aconteceu em duas escolas públicas, e ambas tinham uma turma formada somente com pessoas com deficiência, a escola sempre buscou incluí-los em meio aos outros estudantes (ALUNO – C).

Percebemos que, para os(as) futuros(as) docentes, o fato de a escola manter em sua estrutura organizacional salas de aula composta só por pessoas com algum tipo de deficiência está dentro dos parâmetros do que o fenômeno da inclusão escolar prevê. Também há que se refletir se o fato de uma escola oferecer, dentro do atendimento educacional, em sala regular, um profissional de apoio poderia ser suficiente para incluir. Ou seja, devemos analisar ainda sobre a garantia de transitar entre o ensino na sala regular e na sala de atendimento especializado e se isso poderia ser exemplo de efetivação da inclusão no espaço escolar.

Os processos de ensino e aprendizagem que permitem ao(à) aluno(a) com deficiência transitar nos diferentes modelos educacionais está relacionado ao conceito de integração. Corroborando com esse pensamento, Mantoan (2003) pontua que a integração ocorre dentro de uma estrutura educacional que oferece ao(à) aluno(a) a oportunidade de transitar no sistema escolar — da classe regular ao ensino especial — em todos os seus tipos de atendimento: escolas especiais, classes especiais em escolas comuns, ensino itinerante, salas de recursos multifuncionais, dentre outros. Os participantes da pesquisa afirmam que inclusão escolar é:

Dar direito a todas as crianças e adolescentes com deficiência ou atenção especial o direito de estar presente em sala de aula e em ambientes sociais, sendo tratados de maneira igualitária como qualquer cidadão. (ALUNO – F)

[...] é uma forma de garantir os direitos dos estudantes com deficiência que é de frequentar uma sala de aula comum, junto com os demais alunos (ALUNO – B)

As falas dos participantes da pesquisa mostram uma visão simplista de inclusão escolar, pois esta não consiste apenas na garantia da permanência física dos(as) alunos(as) com deficiência em salas regulares de ensino, junto com os(as) demais alunos(as). Na verdade, ela é mais do que isso. A verdadeira inclusão carece da revisão de práticas educativas, concepções e paradigmas de modelos educacionais que, em sua maioria, determinam o que o(a) aluno(a) deve ou não aprender. Mais ainda: precisa elaborar e criar mecanismos que auxiliem no desenvolvimento das aprendizagens desse público, respeitando o máximo suas peculiaridades e seus ritmos de desenvolvimento.

Assim, para que a inclusão escolar se efetive, a escola precisa, junto com seus parceiros colaboradores, identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que oportunize o máximo desenvolvimento das capacidades cognitivas das pessoas com deficiência. Além disso, ela deve buscar eliminar as diferentes barreiras existentes no espaço escolar que impeçam a participação plena dos(as) educandos(as) nas atividades desenvolvidas.

Outra fala que denuncia a fragilidade sobre o conceito de inclusão é *“procuro sempre conscientizar todos os alunos a respeitarem as diferenças e incluir cada vez mais os alunos portadores de deficiência física e mental”* (ALUNO – E). Tal resposta, além de restringir a pessoa com deficiência apenas àquelas com comprometimento físico ou mental, também denuncia a falta de conhecimento sobre as terminologias

ligadas ao conceito de deficiência. Isso fica evidente na frase “portador de deficiência”, termo utilizado no Brasil, acentuadamente entre 1986 e 1996, conforme (SASSAKI, 2006). O uso desse termo sugere que a deficiência é uma coisa, um objeto que as pessoas que a têm podem levá-las ou não a algum lugar. Ou seja, nessa concepção é como se a pessoa “portasse” a deficiência. Seria como, hoje, eu tenho deficiência porque escolhi “portá-la”. Tal concepção chama atenção para outro fator determinante acerca do processo de inclusão das pessoas com deficiência: a necessidade de formação ampla que discuta e debata, de forma crítica e reflexiva, a inclusão escolar. Essa fala nos revela que a falta de domínio da terminologia pode estar associada a uma formação profissional fragmentada.

É notório que a discussão sobre integração e inclusão pouco foi debatida durante a formação dos(as) futuros(as) profissionais e isso tem provocado dúvidas na compreensão dos termos, ou seja, para os(as) participantes da pesquisa a inclusão escolar está dentro da perspectiva da integração. Tal fato nos revela a urgência na reformulação do PPC do curso de Licenciatura em Matemática do IFPE no sentido de ampliar a discussão teórica e metodológica acerca da inclusão escolar, através dos seus componentes curriculares.

Os(as) futuros(as) docentes precisam compreender que os termos se referem a situações de inserção diferentes no ensino regular, divergindo em vários aspectos de seus fundamentos teórico-metodológicos. Isso porque, enquanto a integração escolar significa uma inserção parcial do(a) educando(a) com deficiência estabelecendo ainda serviços educacionais segregados, a inclusão assegura a inserção escolar de forma ampla, completa e sistemática de todos os(as) educandos(as), sem exceção, nas salas de aula do ensino regular. Esse entendimento só será possível com uma formação horizontal no sentido inclusivo.

Embora a instituição formadora IFPE – *Campus* Pesqueira tenha o desejo de formar seus profissionais, futuros(as) professores(as) de Matemática, para atuarem numa perspectiva inclusiva, o que se constata, a partir das análise de dados da presente pesquisa é que ainda não foi possível concretizar amplamente esse objetivo. Ou seja, a formação de docentes, para atuarem com práticas pedagógicas voltadas ao ensino de Matemática, na perspectiva da diversidade e da pluralidade existentes nos espaços educacionais e sociais, ainda não se aplica aos(às) futuros(as) docentes da referida disciplina saídos daquela instituição. E isso fica claro por eles ainda não conseguirem distinguir plenamente os conceitos de integração e inclusão, o que é fator determinante para desenvolver práticas inclusivas.

4.2 Formação Docente e a inclusão do(a) educando(a) com deficiência

Uma formação docente integral é fator determinante para a atuação na perspectiva inclusiva, pois contribui para possibilitar as condições necessárias aos(às) docentes a fim de refletirem sobre a sua prática, melhorando assim sua atuação em lidar pedagogicamente com a pluralidade, com as diferenças. Ou seja, com as diversidades que se fazem presentes entre os(as) alunos(as) nas diversas instituições de ensino.

Assim, uma formação ampla configura-se em possibilidades de pensar as demandas escolares e os processos de escolarização dos sujeitos que também são público-alvo na perspectiva inclusiva. Tal formação deve ter como foco as diferentes situações que constituem o ato educativo, a análise reflexiva das práticas docentes e a criação de espaços para a reflexão coletiva, esforçando-se, sempre, para criar na

escola a crença de que é possível pensar soluções para as questões presentes no contexto educacional inclusivo (JESUS; EFFGEM, 2012).

Contudo, essa formação plena não se efetiva, na sua totalidade, na instituição formadora, isto é, no IFPE – *Campus* Pesqueira, nosso campo de estudo. Dessa forma, os limites e lacunas no processo de formação docente acaba por gerar nos(as) futuros(as) docentes insegurança, medo e angústia, para atuarem profissionalmente na perspectiva da educação inclusiva. Tal fato pode ser percebido nas respostas dos(as) futuros(as) professores(as) em formação no IFPE, pois, quando questionados se sentem preparados para atuarem na perspectiva inclusiva, as respostas foram estas:

Talvez não preparada, mas sim disposta a aprender cada dia mais com a educação inclusiva (ALUNO – A).

Não, acredito que seja necessária uma formação mais específica para trabalhar com esse público e assim saber desenvolver estratégias e metodologias que contemplem suas necessidades e façam com que eles desenvolvam uma aprendizagem significativa (ALUNO – B).

Não totalmente, ainda me sinto inseguro quanto a essa perspectiva (ALUNO – C).

No momento, não, mas o dia a dia é que vai nos ensinando a ter uma boa preparação (ALUNO – D).

Não, pois preciso de uma especialização nessa área (ALUNO – E).

Preparada totalmente não, mas tenho uma noção que, caso precise estar em sala de aula com um aluno com deficiência, devo orientar e trabalhar com ele de maneira igualitária (ALUNO – F).

Os relatos demonstram um querer, um anseio, por parte dos(as) futuros(as) docentes do curso de Licenciatura em Matemática em desenvolver práticas inclusivas. Contudo, isso não é suficiente, pois, para além dessa vontade, é necessário o devido embasamento em conhecimentos teóricos e metodológicos. Conforme Pimentel (2012), a ação pedagógica numa escola inclusiva requer que o(a) professor(a) tenha subsídios teóricos e metodológicos para buscar novas formas de ensinar, de modo que seja possível o aprendizado de todos(as) os(as) educandos(as).

As respostas indicam também o quanto os(as) futuros(as) docentes se sentem despreparados(as) e impotentes para atuarem com alunos(as) com deficiência nas turmas regulares, sobretudo, no que concerne à prática docente para o enfrentamento das diferenças impostas pelas necessidades que cada aluno(a) com deficiência, em sua especificidade, apresenta na sala de aula. E esse despreparo independe se essas diferenças são cognitivas, exemplificadas por possíveis dificuldades de aprendizagem, ou se são relacionadas a algum tipo de comprometimento físico e/ou biológico.

Assim, o sentimento de impotência dos(as) futuros(as) professores(as), diante da diferença que se apresenta no bojo da inclusão, está justamente associada ao fato de eles não saberem o que fazer nem como atuar pedagogicamente, diante das demandas postas pela inclusão escolar.

Do exposto, ratifica-se ainda mais a importância de uma formação docente sólida, devidamente competente para que o(a) docente possa atuar em uma perspectiva educacional inclusiva.

Dessa forma, evidencia-se que a insegurança, o despreparo e a percepção de impotência para atuação docente inclusiva está claramente associada à formação profissional, e isso desvela que a instituição IFPE ainda precisa avançar de forma significativa no que se refere aos aspectos associados a processos formativos para educação inclusiva.

Tal fato é revelado na resposta do (ALUNO – C) quando indagado sobre o que pensa sobre a inclusão de alunos(as) com deficiência nos espaços das salas de aula regulares, assim se expressou:

Sou totalmente a favor dessa inclusão, porém, buscaria uma preparação maior e precisa para atender essas pessoas em sala de aula, pois na graduação essa temática é pouco ofertada e debatida, nos fazendo sentir inseguros quando deparamos com situações como essa.

Talvez, esses sentimentos fossem minimizados se a instituição formadora, IFPE - *Campus* Pesqueira, oferecesse um conhecimento amplo que fizesse dialogar teoria e prática sobre educação inclusiva, pois a ausência dessa formação está ligada às dificuldades narradas pelo(a) colaborador(a) da pesquisa, para que ele(a) possa realizar um trabalho inclusivo.

Outro dado que demonstra a formação fragmentada acerca da perspectiva educacional inclusiva, é perceptível através das respostas obtidas quando questionamos se, durante sua formação acadêmica no IFPE - *Campus* Pesqueira, o(a) futuro(a) docente de Matemática teve aulas sobre Educação Inclusiva. Eis algumas respostas:

Poucas foram as vezes que debatemos esse assunto em sala, e, mesmo assim, de forma teórica. Ainda tivemos uma disciplina de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), (ALUNO – C).

Sim, apenas aulas de Libras, (ALUNO – E).

Não lembro, mas tive a oportunidade de ter uma cadeira de Libras ao longo do curso, (ALUNO – F).

As narrativas revelam que os(as) futuros(as) docentes conhecem apenas LIBRAS como componente curricular que dialoga com a inclusão, embora a instituição formadora IFPE ofereça outros componentes que potencializam essa discussão. De acordo com o PPC da instituição, existem três componentes que dialogam com a temática inclusiva: Sociologia da Educação, Libras e Ética, Cidadania e Realidade Brasileira (BRASIL, 2010).

Contudo, tais componentes ficam apenas nas discussões teóricas e pouco se aprofunda nas dimensões práticas o que leva o(a) futuro(a) docente a sentir-se despreparado(a) para o ensino de Matemática de forma inclusiva. Tal questão pode estar intimamente ligada à quantidade pequena de componentes curriculares que discutem a temática inclusiva, como também à carga-horária reduzida desses componentes, o que ocasiona a falta de conhecimento prático sobre práticas pedagógicas inclusivas.

Essas lacunas podem ser percebidas na matriz curricular do curso, através do PPC da Licenciatura em Matemática, que demonstra claramente que as disciplinas de Sociologia da Educação, Ética e Cidadania e Realidade Brasileira são essencialmente

teóricas, enquanto o componente curricular LIBRAS alterna conteúdos teóricos com vivências práticas em sala de aula (BRASIL, 2010, p. 44-45).

Dessa forma, as dificuldades relatadas pelos(as) futuros(as) docentes estão, sobretudo, relacionadas à ausência da formação ampla com relação às necessidades teóricas, práticas e metodológicas, para exercerem de forma plena o ensino de Matemática para os(as) alunos(as) com deficiência. E essa falta de conhecimento enfraquece o ato educativo, a ação pedagógica inclusiva, potencializando angústias e frustrações na ação e atuação do(a) profissional docente, quando do atendimento ao público discente da educação especial.

Assim, a inclusão escolar inicia-se pelo(a) professor(a), e, nesse contexto, a formação docente é fundamental para alcançar tal objetivo: o da educação para todos e em todos os níveis. Assim, somente com uma formação docente ampla, sólida e bem embasada pedagogicamente é que os(as) futuros(as) professores(as) conseguirão adotar metodologias e práticas inclusivas que possibilitarão a construção do conhecimento coletivo plenamente equânime, respeitando-se as diferenças, e incluindo todos(as) os(as) educandos(as) no contexto da sala de aula e no contexto do ensino-aprendizagem da ciência matemática.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, tivemos como objetivo geral analisar o que pensam futuros(as) professores(as) de Matemática do IFPE – *Campus* Pesqueira sobre a inclusão de estudantes com deficiência e a formação oferecida para lidar com essa inclusão. Nossos resultados mostram que os(as) futuros(as) professores(as) de Matemática ainda não conseguem discernir ao certo o significado de inclusão escolar em seus múltiplos significados, pois, para eles(as), a inclusão escolar se limita à inserção do(a) educando(a) com deficiência no ensino regular. Tais percepções podem estar associadas à formação fragilizada do(a) docente no tocante ao que seja a educação inclusiva, por ser um tema pouquíssimo tratado pela instituição formadora.

Ademais, no final do presente trabalho foi possível constatar, a partir de uma análise dos documentos em vigor (PPPI, PDI e PPC) que norteiam o processo de formação acadêmica dos(as) futuros(as) docentes do curso de Licenciatura em Matemática e das narrativas dos(as) colaboradores(as) da pesquisa, que isso ainda não se efetiva a contento. Ou seja, embora a instituição formadora IFPE - *Campus* Pesqueira tenha o desejo e o objetivo de formar seus/suas futuros(as) docentes, para desenvolver uma prática educativa que valorize o ensino de qualidade nas salas de aula regulares com atuação na perspectiva inclusiva para o atendimento de uma sociedade plural e diversificada, tal objetivo não se concretiza em sua totalidade.

Embora haja esse desejo da instituição, tais documentos revelam que existe uma grande lacuna no processo formativo dos(as) futuros(as) docentes na perspectiva da educação inclusiva e o ensino de Matemática. E isso pode ser percebido por meio da matriz curricular do curso, a qual mostra que, do total de 49 componentes curriculares ofertados durante a formação dos(as) licenciandos(as), apenas três discutem em seus conteúdos programáticos a formação para a Educação Inclusiva. E, mesmo assim, de forma fragmentada, tendo em vista que eles desenvolvem apenas discussões teóricas, deixando o campo da prática à margem do processo formativo. Com certeza, isso leva os(as) alunos(as) a terem um conhecimento superficial da inclusão escolar, encaminhando-os para uma atuação docente com significativas e profundas lacunas no que concerne ao atendimento docente aos(as) educandos(as) com deficiência no contexto da ciência matemática.

Tais lacunas acabam fragilizando a formação dos(as) futuros(as) docentes de Matemática, levando-os, em parte, ao entendimento errôneo do fenômeno da inclusão escolar. Isso fica evidente nas narrativas dos(as) colaboradores(as) da pesquisa; pois, mesmo eles(as) já finalizando o curso, ainda não conseguem entender, diferenciar os conceitos entre integração e inclusão.

As respostas dos participantes da pesquisa evidenciam isto: basta garantir à pessoa com deficiência o acesso às escolas, inserir o(a) educando(a) no ensino regular, garantir um profissional de apoio ou ainda assegurar ao(a) aluno(a) com deficiência o atendimento educacional especializado que a educação inclusiva se dará. Todavia, a falta de formação ampla sobre os múltiplos significados acerca dessa educação impossibilita aos(às) futuros(as) docentes enxergarem que a inclusão escolar vai bem mais além dessas questões. Ou seja, impõe uma reestruturação da escola em todos os serviços ofertados, que vão desde a remoção das barreiras visíveis (de acessibilidades físicas/arquitetônicas e pedagógicas) às invisíveis, que se materializam através de atitudes discriminatórias, preconceituosas e intolerantes em relação à pessoa com deficiência.

Para que a inclusão escolar se efetive plenamente é imperiosa a remoção dessas barreiras nos espaços educacionais, só assim se efetivará a participação e a aprendizagem de todos os(as) educandos(as) de forma plena.

Embora os(as) futuros(as) professores(as) compreendam a relevância da inclusão das pessoas com deficiência nas salas regulares, revelam-se, ao mesmo tempo e de forma paradoxal, assustados(as) com a possibilidade de encontrarem esses(as) alunos(as) em sala de aula, justamente por se sentirem despreparados(as) para desenvolverem práticas educativas acolhedoras no contexto das diferenças e especificidades do(a) estudante com deficiência.

Por essa razão, a instituição formadora IFPE - *Campus* Pesqueira deve envidar todos os esforços para rever e atualizar os documentos institucionais na perspectiva inclusiva, bem como suas práticas pedagógicas e os seus processos formativos, a fim de poder levar os indivíduos formados em seus cursos, sobretudo no de Matemática, a refletir e agir no contexto da Educação Inclusiva. Pois é nítido que, se a instituição deseja realmente formar futuros(as) professores(as) para atuarem na perspectiva inclusiva, o PPC do curso precisa ser reformulado, repensado, assim como a matriz curricular no que concerne à ampliação de componentes curriculares. Eles devem discutir a temática inclusiva, levando a elaboração de atividades formativas práticas, teóricas, metodológicas que abordem a diversidade que a inclusão propõe.

O presente trabalho de pesquisa coloca-se como uma proposta de ampliação do debate sobre formação docente, inclusão do estudante com deficiência no contexto do ensino da Matemática. Dessa forma, a contribuição desejada é que novas abordagens, novas temáticas e novos objetos de pesquisa sejam contemplados, a partir dos achados e resultados do presente estudo, ampliando e aprofundando as possibilidades de interpretação sobre a temática pesquisada.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 2, de 20 de dezembro de 2019**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação

Inicial de Professores da Educação Básica. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, p. 46-49, 20 dez. 2019.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento Institucional**. Pernambuco: IFPE, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Projeto Político Pedagógico Institucional**. Pernambuco: IFPE, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática**. Pernambuco: IFPE, 2010.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, [2017]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 20 out.2021.

BARBOZA, Adriana Maria Ramos. **O Brincar da Criança com Deficiência física em Processo de Inclusão na Educação Infantil** [manuscrito] / Adriana Maria Ramos BARBOZA. – 2019. CCCXV, 315f.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BAZANTE, Tânia Maria Goretti Donato. **Quando as (in)certezas e as esperanças se (des)encontram**: um estudo das representações sociais dos professores sobre educação especial na rede estadual de ensino. 2002. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2002.

_____. **Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948)**. Disponível em: http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm. Acesso em: 10 nov. 2021.

_____. Presidência da República. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Estatuto da Pessoa com Deficiência. Brasília, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 10 out. 2021.

_____. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm. Acesso em: 20 out. 2021.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 28 out. 2021.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, June 2015.

DRAGO, R. Inclusão escolar e atendimento educacional especializado no contexto do projeto político pedagógico. **RBPAE**, v. 27, n.3, p. 361-588, set/dez. 2011

FERREIRA, Lúcia Gracia; FERRAZ, Roselane Duarte; FERRAZ, Rita de Cássia Souza Nascimento. Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores: Desafios e Configurações para as Licenciaturas, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.2228>. Acesso em: 21 nov. 2021.

FIRMINO, J.K.P.S.R.; SILVA, A.A. Educação Infantil, Inclusão e as Produções Acadêmicas. **Educação: Saberes Prática**, 2017. Disponível em: <http://revistas.icesp.br>

JESUS, Denise Meyrelles de; EFFGEN, Adriana Pereira Siqueira: **Formação docente e práticas pedagógicas: Conexões, possibilidades e tensões**. IN: MIRANDA, Therezinha Guimarães; FILHO. Teófilo Alves Galvão (ORGS): Formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 17, p. 41-58, maio/ago. 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003. (Coleção cotidiano escolar).

MANTOAN, M. T. E. A Inclusão Escolar de Deficientes Mentais: contribuições para o Debate. In: **Revista Integração**, Brasília, ano 7, n. 19, p. 50-57, 1997.

MARCONI, M. A. & LAKATOS, E. M. **Técnicas de Pesquisa**. São Paulo. Atlas. 1999.

MARCHIORI, Alexandre Freitas, 1971 – **A criança como “Sujeito de direitos” no cotidiano da educação infantil** / Alexandre Freitas Marchiori. – 2012. 193f.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405, set./dez. 2006.

NASCIMENTO, Selma Soares do. **Educação Especial e Inclusão Escolar na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental** [manuscrito] / Selma Soares do Nascimento. – 2019. 197f.

PIMENTEL, Susana Couto: **Formação de professores para a inclusão: saberes necessários e percursos formativos**. IN: MIRANDA, Therezinha Guimarães; FILHO, Teófilo Alves Galvão (ORGS): **Formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social: Métodos e Técnicas**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

SABOYA, Maria Clara Lopes. **Psicol. USP. O enigma de kasparhauser (1812-1833): uma abordagem psicossocial**, vol.12 no.2 São Paulo 2001.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos**. 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

_____. **Terminologia sobre deficiência na era da inclusão**. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

_____. **Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação**. Revista Nacional de Reabilitação (Reação), São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p. 10-16.

SÁNCHEZ, P. A. A Educação Inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. **Inclusão: Revista da Educação Especial**, Brasília, v.1, n.1, p. 7-18, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>. Acesso em: 05 out. 2021.

SANTOS, Ana Lúcia Felix dos; AZEVEDO, Janete Maria Lins de. A pós-graduação no Brasil, a pesquisa em educação e os estudos sobre a política educacional: os contornos da constituição de um campo acadêmico. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 42, p. 534-550, set./dez. 2009.

SILVA, A. **Os Saberes Docentes Para A Prática Pedagógica De Alunos Com Necessidades Educativas Especiais Na Escola Regular**. 2014. 118 f. Mestrado (dissertação) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2014.

TORISU, E.; SILVA, M. A Formação do Professor de Matemática para a Educação Inclusiva: Um Relato de Experiência no Curso de Matemática de Uma Universidade

Federal Brasileira. **Revista Paranaense de Educação Matemática**, v. 5, n. 9, p. 270-285, 20 nov. 2016.