

Formação Docente para a Inclusão: O que dizem Futuros Professores de Matemática?

Thaine Souza Santana ¹
Mel Cerqueira do Espírito Santo ²

RESUMO

Este artigo investiga as percepções de futuros professores de Matemática sobre sua formação para atuar em salas de aula inclusivas, levando em consideração a diversidade de necessidades dos estudantes. Para tanto, serão discutidos alguns aspectos da literatura no que se refere às teorias e abordagens pedagógicas que favorecem a inclusão no ensino da Matemática, assim como as lacunas existentes na formação inicial dos professores para lidar com essa realidade. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa e inclui o desenvolvimento de entrevistas semiestruturadas com estudantes do curso de Licenciatura em Matemática, com o objetivo de compreender suas experiências, conhecimentos prévios, desafios e expectativas em relação à inclusão na sala de aula. O contexto abrange licenciandos em Matemática que já tiveram experiência prática em ambientes escolares, por meio da participação no Programa Residência Pedagógica (PRP), no Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), ou que já tenham cursado algum componente curricular relacionado ao Estágio Supervisionado. Os resultados indicam que, embora os futuros docentes reconheçam a importância da inclusão, muitos se sentem inseguros quanto à aplicação de estratégias pedagógicas adequadas. Além disso, observa-se a necessidade de uma maior formação prática e teórica sobre Educação Inclusiva durante a graduação, com a implementação de componentes curriculares específicos e atividades formativas que promovam um maior preparo dos professores para atuar em contextos inclusivos.

Palavras-chave: Educação Inclusiva, Ensino de Matemática, Formação Inicial, Práticas Pedagógicas.

1. INTRODUÇÃO

A preparação de professores para a atuação na Educação Inclusiva representa uma temática de grande relevância no contexto educacional contemporâneo. Desde a Declaração de Salamanca (1994), que consolidou a ideia de que todos os alunos têm direito a aprender juntos, observa-se um movimento global de valorização da diversidade como princípio pedagógico. No Brasil, esse compromisso ganhou força com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e foi reafirmado na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015), que assegura o direito à educação em igualdade de condições.

¹ Professora Adjunta do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB, thainesantana@ufrb.edu.br;

² Graduanda do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB, melcerqueira@aluno.ufrb.edu.br

Assim, os cursos de formação docente são desafiados a repensar suas práticas, de modo a formar profissionais capazes de lidar com a pluralidade presente nas salas de aula (Oliveira; Foerste, 2023.).

Apesar dos avanços legais e políticos em favor da Educação Inclusiva, diversos estudos apontam que o principal desafio para sua efetivação nas escolas está na formação inicial e continuada dos professores (Boechat; Rezende; Oliveira, 2024; Borges, 2024). A ausência de preparo teórico e prático para lidar com a diversidade no processo de ensino e aprendizagem faz com que muitos docentes se sintam inseguros ou descrentes quanto às potencialidades cognitivas dos alunos com deficiência, o que pode resultar em práticas pedagógicas limitadas e excludentes (Prioste, 2006).

Nesse sentido, a formação docente não pode restringir-se à transmissão de conteúdos, mas precisa favorecer uma compreensão ampla das situações complexas que emergem na sala de aula. Para Pletsch (2009), o desafio atual é possibilitar que os professores desempenhem seu papel de ensinar e aprender para a diversidade de forma crítica e responsável. Esse processo exige investimentos em recursos humanos e em uma formação pedagógica sólida, que vá além da dimensão funcional ou instrumental, uma vez que o despreparo docente é apontado como uma das principais barreiras à inclusão escolar (Tavares; Santos; Freitas, 2016).

O professor, nesse cenário, assume papel central, sua formação inicial influencia diretamente sua prática pedagógica, fornecendo-lhe as bases para enfrentar situações desafiadoras que emergem no cotidiano escolar (Tavares; Santos; Freitas, 2016). Assim, discutir a educação inclusiva no âmbito da formação de professores não é apenas uma demanda legal ou institucional, mas uma necessidade social e ética para a construção de uma escola democrática (Brasil, 2024). As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCN) também reforçam essa perspectiva ao afirmarem que a Educação Básica deve ser inclusiva, no sentido de atender a todos os alunos. Para tanto, exigem que a formação de professores nas diferentes etapas da Educação Básica inclua conhecimentos relativos à educação desses estudantes (Brasil, 2024).

Contudo, pesquisas revelam que ainda há fragilidades significativas nesse processo. Muniz, Peixoto e Madruga (2018), apontam que muitos professores, mesmo reconhecendo não estarem aptos a trabalhar, por exemplo, com estudantes surdos, deixam de buscar compreender o contexto desses alunos ou de dialogar com a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e com o Tradutor e Intérprete de Libras (TILS) em busca de práticas mais inclusivas. Essa ausência de articulação gera um distanciamento entre o que está previsto nas políticas públicas e a realidade cotidiana das salas de aula.

De acordo com Carvalho e Lima (2022), em muitos casos, a inclusão permanece restrita

a propostas normativas e documentais, mas não se concretiza nas ações dos professores. Com isso, os estudantes acabam recorrendo prioritariamente ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), uma vez que não encontram suporte efetivo no ensino regular (Carvalho; Lima, 2022). Tal situação evidencia a urgência de ampliar os debates sobre Educação Inclusiva nos cursos de formação docente, especialmente na Licenciatura em Matemática, e de propor novas abordagens capazes de ampliar as possibilidades e reduzir as barreiras presentes no ensino da disciplina.

Diante desse contexto, este trabalho tem como objetivo investigar as percepções de futuros professores de Matemática sobre sua formação para atuar em salas de aula inclusivas, levando em consideração a diversidade de necessidades dos estudantes. Percepções podem ser entendidas como uma interpretação do mundo, do contexto que estamos inseridos (Matos; Jardimino, 2016). De maneira similar, ao utilizar o termo *percepções*, no contexto deste trabalho, estamos entendendo como um conjunto de interpretações, compreensões e significados que os licenciandos atribuem à sua própria formação e às experiências vividas em seu percurso acadêmico. Não se trata apenas de opiniões superficiais, mas de representações construídas a partir de vivências, expectativas e reflexões sobre a prática docente.

2. Educação Inclusiva e a Formação Inicial na Licenciatura em Matemática

A formação inicial de professores é um dos pontos centrais para a consolidação de uma Educação Inclusiva. As universidades e os cursos de licenciatura têm a responsabilidade de construir currículos que considerem a diversidade como princípio pedagógico e ético. Como afirma Borges (2024), é preciso “formar para a inclusão e incluir na formação” (p.101), ou seja, tornar os cursos de licenciatura espaços efetivamente inclusivos para os próprios acadêmicos e, simultaneamente, preparar futuros professores para atuar em escolas que já convivem com a heterogeneidade como realidade. Essa dupla dimensão só é possível quando a inclusão deixa de ser vista como responsabilidade de poucos docentes e passa a ser transversalizada em todo o processo formativo.

Especificamente no campo da Matemática, essa discussão assume contornos ainda mais significativos. Trata-se de uma disciplina historicamente marcada por uma cultura de seletividade, na qual muitos estudantes são excluídos por dificuldades de aprendizagem ou por práticas pedagógicas rígidas e pouco dialógicas (Silva, 2018). Ao inserir a temática da inclusão na Licenciatura em Matemática, cria-se a possibilidade de

ressignificar a própria concepção de ensino da disciplina, promovendo reflexões críticas sobre equidade, acessibilidade e diversidade. Dessa forma, o curso pode contribuir para que futuros professores desenvolvam práticas pedagógicas que ampliem as oportunidades para todos os alunos, reafirmando a Matemática como um campo de possibilidades, e não de exclusões.

Se faz urgente, discutir a Educação Inclusiva nesse âmbito, uma vez que os professores em formação precisam estar preparados para atuar em contextos marcados pela diversidade. Isso implica reconhecer, por exemplo, a importância de construir práticas pedagógicas que contemplem todos os estudantes, investindo em processos de formação inicial e continuada, bem como no diálogo com pesquisas atuais que debatam o tema e ofereçam suporte para a prática docente. Conforme apontam estudos recentes, é necessário repensar as metodologias quanto ao desenvolvimento de tarefas matemáticas potencialmente inclusivas, que permitam diferentes formas de participação e valorizem as singularidades dos estudantes (Muniz; Cyrino; Borges, 2022, 2025)

Cintra e Costa Lopes (2025) defendem que a formação inicial precisa possibilitar ao licenciando a construção de uma postura investigativa e reflexiva, de modo que ele compreenda a diversidade como parte constitutiva da sala de aula. Portanto, a ausência de vivências mais consistentes sobre inclusão na licenciatura compromete a preparação dos futuros professores, o que demonstra a necessidade de maior aproximação entre universidade e escola básica (Costa; Silva; Noronha, 2021).

Trata-se de uma crítica importante à formação docente tradicional, ao que Muniz, Cyrino e Borges (2022) denomina como o “currículo oculto da exclusão”, no qual a diversidade é silenciada ou tratada como exceção, reforçando a ideia de que a deficiência é um elemento externo à rotina escolar. Segundo o autor, a ausência de intencionalidade inclusiva no planejamento pedagógico destaca a necessidade de formação que aborde a inclusão não como um conteúdo pontual, mas como um eixo estruturante da prática docente.

Desse modo, pensar os estágios supervisionados, as práticas de ensino e os projetos de extensão sob essa perspectiva significa concebê-los como espaços de ruptura com tal currículo oculto. Nessas experiências, o licenciando pode aprender a enxergar a diversidade não como obstáculo, mas como condição constitutiva do ensinar e do aprender. Para isso, o planejamento pedagógico deve ser compreendido como um

exercício ético e político, em que as escolhas metodológicas e os recursos adotados revelem um compromisso com a participação de todos os estudantes. Como defende Gatti (2019), a formação inicial precisa ir além da mera transmissão de conteúdos, articulando-se com a realidade concreta das escolas e valorizando as dimensões humanas, sociais e inclusivas da docência.

Assim, o contato com a realidade escolar deixa de ser apenas observação ou reprodução de práticas, tornando-se terreno fértil para a construção de alternativas pedagógicas inclusivas, alinhadas ao ideal de uma escola democrática. Essa aproximação entre universidade e escola básica, quando intencional e reflexiva, contribui para que o futuro professor compreenda a diversidade como parte constitutiva do cotidiano educacional, e não como exceção ou desafio a ser “superado” (Mantoan, 2006). Nesse processo, o estágio e as práticas deixam de ser espaços burocráticos de cumprimento de carga horária e assumem uma dimensão formativa, crítica e transformadora, em que a inclusão passa a ser entendida como princípio estruturante da ação pedagógica.

Nesse sentido, refletir sobre como os licenciandos vivenciam tais experiências torna-se fundamental para compreender os limites e as possibilidades que a formação inicial oferece no que se refere à inclusão. É justamente a partir dessa necessidade que se delineia o percurso metodológico desta pesquisa, orientado pela escuta das vozes dos futuros professores, pela análise das experiências formativas que atravessam sua trajetória acadêmica e pelo esforço de interpretar como esses sujeitos significam a diversidade em seu processo de constituição docente.

3. Metodologia e Contexto da pesquisa

Esta pesquisa está ancorada em uma abordagem qualitativa, de natureza exploratória e interpretativa, centrada na escuta de estudantes do curso de Licenciatura em Matemática, do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Tal perspectiva se mostra adequada por permitir compreender as percepções de futuros professores de Matemática sobre sua formação para atuar em salas de aula inclusivas. A pesquisa qualitativa, ao privilegiar experiências, opiniões e significados construídos socialmente pelos participantes

(Denzin; Lincoln, 2011), pode possibilitar um entendimento aprofundado das práticas e sentidos que os licenciandos atribuem à inclusão educacional.

A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas, instrumento que possibilita combinar a condução do pesquisador a partir de um roteiro prévio com a abertura para que os participantes expressem livremente suas vivências, narrativas e reflexões (Minayo, 1994). Essa escolha metodológica permite captar não apenas os relatos objetivos, mas também os sentidos, tensões e expectativas que atravessam a formação docente em diálogo com a inclusão.

O número de participantes não foi previamente definido, uma vez que o objetivo da investigação não é a generalização dos dados, mas a escuta atenta e situada de diferentes vozes e percepções. Participaram licenciandos em Matemática que já tiveram experiência prática em ambientes escolares, seja no Programa Residência Pedagógica (PRP), no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) ou em componentes curriculares relacionados ao Estágio Supervisionado. Considera-se que essas vivências formativas diversificadas possibilitam compreender a pluralidade de sentidos atribuídos à inclusão, uma vez que refletem diferentes modos de aproximação entre universidade e escola básica.

As entrevistas foram conduzidas individualmente, em ambiente presencial ou virtual, conforme a disponibilidade dos licenciandos. Todas as falas foram gravadas com consentimento prévio dos participantes e, posteriormente, transcritas integralmente para fins de análise. O material foi coletado e analisado a fim de identificar categorias (Alves-Mazzotti, 2004), recorrências e sentidos presentes nos discursos, contribuindo para a compreensão das percepções dos licenciandos sobre a inclusão em sua formação inicial. Esse processo analítico se orientou pelo objetivo central da pesquisa.

Para garantir o rigor ético da pesquisa, os participantes tiveram suas identidades preservadas mediante o uso de pseudônimos, sendo suas falas referenciadas pela inicial dos seus respectivos nomes com o intuito de organizar os dados e manter a confidencialidade. O uso das informações foi restrito aos objetivos da investigação, respeitando os princípios éticos de autonomia, respeito e confidencialidade estabelecidos pelas Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas Envolvendo Seres Humanos (Conselho Nacional de Saúde, 2016).

4. Análise e Discussão dos dados



A análise das narrativas dos licenciandos possibilitou compreender como a formação inicial em Matemática tem abordado — ou ainda negligenciado — a temática da Educação Inclusiva. As falas revelam experiências fragmentadas e percepções diversas, marcadas por tentativas de aproximação com a inclusão em meio a uma formação que, muitas vezes, não favorece o aprofundamento necessário. A partir do processo de leitura, codificação e interpretação dos dados, emergiram três categorias centrais de análise: contatos pontuais com a inclusão, insegurança diante da prática inclusiva, e limitações na grade curricular. Essas categorias foram construídas a partir da recorrência de sentidos presentes nas falas, que evidenciam as tensões entre a formação teórica e as vivências práticas dos futuros professores.

As três categorias emergentes dialogam entre si e revelam tanto avanços quanto lacunas importantes no processo formativo. Elas se entrelaçam ao evidenciar que, embora haja um reconhecimento da relevância da inclusão, o contato com essa realidade ainda se dá de forma esporádica e desarticulada, reforçando sentimentos de despreparo e incerteza quanto à atuação docente. É nesse contexto que se destaca a primeira categoria, denominada contatos pontuais com a inclusão, que expressa como o tema aparece de forma episódica nas experiências dos licenciandos, geralmente restrito a momentos específicos, como estágios ou projetos de iniciação à docência, sem uma integração consistente ao longo da formação.

4.1. Contatos pontuais com a Inclusão

Essa categoria reúne narrativas que evidenciam experiências isoladas e superficiais com a temática da inclusão na formação inicial. As falas dos participantes revelam que, embora o tema apareça em momentos específicos, como nos estágios supervisionados ou projetos de extensão, a abordagem tende a ocorrer de forma fragmentada sem articulação com a prática pedagógica cotidiana e sem o devido aprofundamento teórico.

Essa característica indica que a formação docente para a inclusão ainda se apresenta como episódica e descontinuada, reforçando o que Mantoan (2003) aponta ao afirmar que muitas instituições de ensino superior tratam a inclusão como um “conteúdo

adicional” e não como um princípio estruturante da educação. Nesse sentido, os “contatos pontuais” revelam mais uma aproximação periférica com a temática do que um compromisso efetivo com a construção de práticas pedagógicas inclusivas.

Como destaca Mantoan (2015), a inclusão exige uma mudança de paradigma que ultrapassa adaptações pontuais ou curriculares, demandando uma revisão profunda das concepções de ensino, aprendizagem e diferença. Quando a formação inicial não promove essa reflexão crítica, o que se observa é uma formação predominantemente técnica e prescritiva, voltada ao cumprimento de exigências legais, mas pouco preparada para o enfrentamento das desigualdades e diversidades presentes no cotidiano escolar.

Essa constatação se evidencia nas narrativas dos licenciandos, que revelam que o contato com a inclusão ocorre de forma pontual e desarticulada, especialmente nos momentos de estágio ou em programas de iniciação à docência, enquanto nas disciplinas teóricas o tema aparece de modo superficial ou marginal. Como relata um dos participantes,

S: “quando eu fiz as disciplinas voltadas para educação a parte inclusiva foi bem deixada de lado assim. A gente trabalhou com algumas mecânicas, mas realmente a parte da inclusão tá sendo algo até um pouco novo, eu tô vendo agora com os estágios”.

Essa fala ilustra como a formação teórica não tem abordado a inclusão como eixo estruturante, deixando a reflexão para momentos práticos. Nesta direção, Muniz, Cyrino e Borges (2022) aponta para lacunas na formação inicial para inclusão, e a importância de transversalizar esta discussão durante todo o curso. Em outro depoimento, aparece a mesma percepção,

F: “se eu for puxar para tentar lembrar outras disciplinas, eu não consigo lembrar alguma disciplina que realmente parou para debater a educação inclusiva”.

Essa ausência nas disciplinas leva os licenciandos a compreenderem a inclusão apenas quando vivenciam situações concretas, o que reforça o estágio e programas de iniciação à docência como uma das possibilidades de contato com a Educação Básica e o reconhecimento da diversidade da sala de aula. Como reconhece o licenciando no trecho a seguir,

A: “os projetos, como o PIBID, e também pelas próprias disciplinas que a gente tem ali como preparação no curso. Só que deixa a desejar em um quesito, que é no que tange

alunos com deficiências diversas [...], que a gente não tem uma preparação, pelo menos até então eu não tive uma preparação para isso, e me deparei com alunos assim no estágio”.

De fato, é durante o estágio que muitos licenciandos relatam ter começado a refletir sobre estratégias de diversificação das práticas pedagógicas. Nesse momento, a aproximação com o contexto real da sala de aula parece impulsionar a busca por alternativas que tornem o ensino mais acessível aos estudantes. Como expressa um dos participantes,

S: “acho que a apresentação do conteúdo de diversas maneiras é algo que auxilia o aluno [...] levar coisas manipuláveis e coloridas, coisas que o atraem”.

Essa fala evidencia uma preocupação com a diversidade de modos de aprender, reconhecendo a importância de recursos visuais, concretos e lúdicos para promover o engajamento e a compreensão dos alunos (Muzzio; Cassano; Goés, 2022). Alguns participantes, contudo, relatam experiências mais estruturadas de inovação pedagógica, ainda que circunscritas a programas institucionais específicos. Como relata outro licenciando,

G: “Só no PIBID mesmo, na segunda edição que participei que a gente até fez um plano de aula com base no DUA”.

Esse exemplo demonstra como iniciativas vinculadas a programas de iniciação à docência, como o PIBID, podem constituir espaços privilegiados para o desenvolvimento de práticas mais inclusivas e reflexivas. Nessas experiências, observa-se uma aproximação com os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), que propõe a oferta de múltiplos meios de engajamento, representação e expressão (Muzzio; Cassano; Goés, 2022). Essa perspectiva amplia a compreensão de inclusão ao reconhecer que a diversidade de formas de aprender exige também diversidade nas formas de ensinar, aspecto que começa a se tornar visível nas práticas relatadas pelos futuros docentes.

Apesar disso, a maioria das experiências inclusivas relatadas ainda se resume a discussões pontuais e adaptações isoladas, como aumento de fonte, uso de recursos visuais ou materiais manipuláveis. Como observamos nas falas dos participantes abaixo:

W: “já participei do Residência Pedagógica [...] e nesses componentes não houve no geral discussões, foram bem pontuais, não geraram muito aprendizado”.

S: “Conseguia fazer pelo aluno e que até certo ponto atendeu era realmente a uma atividade adaptada com a fonte maior, mas como a gente vem dialogando agora na sala em estágio acho que a apresentação do conteúdo de diversas maneiras é algo que auxilia ao aluno esse ponto visual, auditivo e era algo que na época ainda não tinha essa preparação então não foi algo que eu pensava sobre, eu acabava aplicando minha aula normal como para qualquer outro aluno, então assim faltava essa base, essa estrutura.

De acordo com Kassar (2014), essa postura está relacionada a um modelo de formação que privilegia respostas imediatas e instrumentais às diferenças, sem favorecer a reflexão sobre as barreiras atitudinais e estruturais que dificultam o acesso e a aprendizagem de todos. Assim, a inclusão tende a ser interpretada como uma série de “ajustes” individuais — e não como um processo coletivo e intencional de reorganização curricular e metodológica.

Além disso, há uma consciência crítica sobre a própria formação e também sobre o papel dos docentes formadores. Como relatam esses participantes,

F: “[...] nessa perspectiva da inclusão, eu acho que realmente , acaba faltando, na questão da educação inclusiva, acaba falando pouco. Tanto que eu vim mais em estágio, tanto estágio 1 como agora estágio 2, e assim, se eu for puxar para tentar lembrar outras disciplinas, eu não consigo lembrar alguma disciplina que realmente parou para debater a educação inclusiva. Até no próprio PIBID, já chegou a comentar, mas também muito por cima, acho que aprofundar um pouco mais foi na questão do estágio”.

W: “os professores não estão preparados para receber qualquer tipo de público, mas eu vejo que atualmente os professores estão tentando entender a realidade de todos os públicos”.

Essa percepção reforça o diagnóstico de que a inclusão é vista mais como um desafio emergente do que como uma competência formativa consolidada. Esses relatos confirmam análises já presentes na literatura (Mantoan, 2015; Gatti, 2019; Tardif, 2014), que apontam a fragmentação da formação docente e o distanciamento entre teoria e prática. Ao mesmo tempo, revelam uma abertura dos licenciandos para buscar estratégias diferenciadas e reconhecer a necessidade de um planejamento acessível,

ainda que essa abertura surja mais da prática em estágios e programas como o PIBID do que de um projeto curricular consolidado.

Assim, embora o contato com a inclusão exista, ele permanece superficial e pontual, reforçando a necessidade de integrar esse eixo de forma transversal ao currículo da licenciatura em Matemática, para que a reflexão não dependa apenas de experiências específicas, mas constitua uma base sólida da identidade docente desde o início da formação.

4.2. Insegurança

Como aponta Mantoan (2006, 2015), a insegurança docente frente à diversidade não é apenas resultado da falta de preparo técnico, mas sobretudo de uma concepção ainda excludente de ensino, que enxerga o aluno com deficiência a partir do que lhe “falta” e não de suas potencialidades. De modo semelhante, Mittler (2003) destaca que a transição para uma escola inclusiva requer mudanças atitudinais profundas, o que implica também lidar com as incertezas e resistências que emergem nesse processo.

Essa constatação se evidencia nas narrativas dos licenciandos, que expressam sentimentos de incerteza, medo e despreparo diante da possibilidade de atuar com estudantes público-alvo da Educação Especial. As falas revelam que, embora reconheçam a importância da inclusão, muitos ainda se percebem distantes de uma prática efetivamente inclusiva, em razão de uma formação inicial que pouco os instrumentaliza para lidar com a diversidade humana presente nas escolas. Como relata um dos participantes,

D: “minha maior insegurança é fazer uma atividade ou como eu posso avaliar um aluno”.

Essa fala ilustra como o medo de não saber como agir diante de alunos com deficiência ultrapassa o aspecto técnico e se manifesta como uma angústia pedagógica, marcada pela dúvida sobre como garantir o direito à aprendizagem de todos. Essa sensação dialoga com Mantoan (2015), para quem a insegurança docente frente à diferença decorre de uma concepção ainda excludente de ensino. Em outro depoimento, o sentimento de despreparo aparece de modo reflexivo,

F: “Sentir preparado é uma palavra muito forte [...] se eu me sinto 100% preparado? Eu acho que ainda não”

O participante reconhece que o tema da inclusão é discutido ao longo do curso, mas de maneira insuficiente e fragmentada, o que contribui para a perpetuação da insegurança. Essa percepção se reforça quando ele afirma:

F: “nos estágios até agora não ter tido aluno com deficiência... tudo isso gera uma insegurança”

Assim, evidencia-se que a ausência de experiências concretas e mediadas por professores experientes impede a consolidação de uma postura segura e confiante frente à diversidade. Na fala de outro licenciando, a fragilidade da formação também é reconhecida,

W: “Não temos discussões suficientes para todos entenderem um pouco melhor da inclusão [...] me sinto inseguro, porque não estou preparado para todo tipo de público”.

Essa declaração revela que o sentimento de insegurança está intimamente relacionado à falta de espaços formativos que permitam o debate e a experimentação de práticas inclusivas, apontando para a necessidade de que a inclusão seja abordada de forma transversal e não restrita a disciplinas isoladas.

Nessa direção, Mittler (2003) enfatiza que o processo de construção de uma escola inclusiva demanda mudanças atitudinais profundas, o que envolve também aprender a lidar com as incertezas que emergem do contato com a diferença. A insegurança, portanto, não deve ser interpretada apenas como ausência de preparo técnico, mas como reflexo de uma formação que ainda não rompeu com o paradigma tradicional e homogeneizador da docência.

Dessa forma, as falas analisadas evidenciam que a formação inicial, ao tratar a inclusão de maneira pontual e desarticulada, contribui para o surgimento de sentimentos de insuficiência e dúvida entre os futuros professores. Essa insegurança, longe de ser uma fragilidade individual, revela-se como um sintoma coletivo de um modelo formativo que ainda não integra a inclusão como eixo estruturante da prática docente, conforme defende Muniz, Cyrino e Borges (2022), ao destacar a urgência de transversalizar essa discussão durante todo o curso.

4.3. Limitações na grade curricular

Esta categoria contempla os relatos que evidenciam as lacunas na formação inicial de professores quanto à abordagem da educação inclusiva no currículo das licenciaturas. As narrativas dos participantes revelam que, embora o tema da inclusão seja amplamente discutido no discurso educacional contemporâneo, sua presença efetiva na grade curricular é reduzida, restrita a uma ou duas disciplinas e raramente integrada às demais áreas de formação.

As falas apontam que a Educação Inclusiva ainda não ocupa um espaço central nos cursos de licenciatura, sendo oferecida, em muitos casos, apenas como disciplina optativa. Essa característica reforça a percepção de que a inclusão é tratada como um complemento e não como um eixo estruturante da formação docente.

D: “não vou colocar nem que sim nem que não, é um percalço porque na nossa grade curricular obrigatória, porque Educação Inclusiva é optativa e uma das disciplinas optativas com a menor demanda. A menor chamada de pessoas, ou como um professor, né, que era o único da professora que tinha uma discussão sobre isso, e agora que temos um professor substituto, que é doutor na temática inclusiva, ele trouxe essa discussão maior...”

O relato evidencia que a presença ou ausência da temática inclusiva depende, em grande medida, da atuação individual dos docentes, e não de uma diretriz institucional consolidada. Essa dependência revela fragilidade na política curricular, já que a formação para a inclusão não está garantida como componente obrigatório e sistemático. Está discussão fica ainda mais latente no trecho a seguir,

D: “O curso fala sobre a necessidade dessa discussão, mas não debate e então só tive uma disciplina que em fato discutia isso de fato e no estágio dois por causa da professora e não da disciplina”.

Neste recorte, observamos que, mesmo quando há menção à inclusão, ela se dá de forma pontual e desvinculada de um planejamento mais amplo. A ausência de continuidade e aprofundamento no tratamento da temática impede a consolidação de uma base teórico-prática consistente sobre a educação inclusiva. Esta situação converge

com a discussão apontada por Glat e Blanco (2007) ao reforçarem que, enquanto a inclusão não se tornar um eixo transversal da formação docente, persistirá a distância entre o discurso político-institucional e a realidade pedagógica. Por esta razão, o desafio não está apenas em criar disciplinas específicas, mas em reconfigurar o currículo como espaço de reflexão crítica, onde a diferença seja entendida como valor educativo e ético, e não se ancore em discussões pontuais em disciplinas optativas ou por alguns professores do curso.

Abaixo, de modo similar às falas trazidas anteriormente, temos uma reflexão sobre as limitações na grade curricular do curso e suas implicações na formação.

F: “Então, nessa questão da educação inclusiva, como eu falei, a gente aborda na formação, mas é pouco, poucas disciplinas. Tanto a própria disciplina de educação inclusiva, que é optativa, talvez fosse o caso de ser obrigatória, até porque na sala de aula, a gente se depara com diversos tipos de alunos, com diversas deficiências na sala de aula. Então, nessa questão inclusiva, acho que falta um pouco”.

O trecho destaca uma percepção crítica sobre a distância entre a formação oferecida e as exigências reais da prática docente. O participante reconhece a importância do tema, mas evidencia que a estrutura curricular não acompanha as demandas da sala de aula contemporânea, marcada pela diversidade. Essa configuração evidencia um modelo de formação fragmentado e pouco articulado, no qual a inclusão aparece como um conteúdo adicional e não como um princípio orientador das práticas pedagógicas. Segundo Pletsch (2009), essa ausência de transversalidade na formação inicial compromete a construção de saberes pedagógicos consistentes, pois impede que o futuro professor compreenda a diversidade como dimensão constitutiva do ensino e da aprendizagem.

Todavia, para além da grade curricular do curso, programas de extensão também precisam discutir a inclusão, como é destacado na fala do licenciando apresentada a seguir.

A: “no que tange os projetos, como o PIBID, e também pelas próprias disciplinas que a gente tem ali como preparação para o curso. Só que deixa a desejar em um quesito, que é no que tange alunos com deficiências diversas, com especialidades diversas, que a

gente não tem uma preparação, pelo menos até então eu não tive uma preparação para isso, e me deparei com alunos assim no estágio”.

Este depoimento amplia o olhar sobre as limitações curriculares, ao indicar que mesmo em programas complementares de formação, como o PIBID, não há um enfoque específico voltado para a inclusão. Assim, o contato com a diversidade acontece apenas na prática, durante o estágio, contexto em que os licenciandos percebem a falta de preparo e respaldo teórico para atuar em contextos inclusivos.

De modo semelhante, Mendes (2010) argumenta que a falta de uma abordagem curricular integrada sobre inclusão reproduz uma lógica compensatória, na qual as necessidades educacionais especiais são tratadas como exceção, e não como parte natural da heterogeneidade das salas de aula. Essa limitação teórica e prática faz com que os licenciandos concluam seus cursos sem preparo suficiente para enfrentar os desafios reais da escola inclusiva. Assim, a formação inicial precisa promover vivências pedagógicas inclusivas, em que os futuros docentes aprendam a planejar, avaliar e adaptar suas práticas a partir das necessidades e potencialidades de todos os estudantes.

De modo geral, os relatos revelam que a formação inicial dos professores ainda carece de uma estrutura curricular que integre de forma efetiva e transversal a temática da inclusão. O caráter optativo das disciplinas, a ausência de continuidade nas discussões e a dependência da iniciativa individual dos docentes demonstram uma lacuna significativa na preparação dos futuros professores. Ao mesmo tempo, as falas evidenciam um movimento de consciência crítica entre os licenciandos, que reconhecem essa deficiência e apontam para a necessidade de repensar o currículo como espaço de construção de saberes voltados à prática inclusiva.

Considerações Finais

A análise das percepções dos licenciandos de Matemática evidencia um cenário em que a inclusão é reconhecida como necessária e relevante, mas permanece tratada de forma pontual, frágil e pouco sistemática na formação inicial. As três categorias emergentes: contatos pontuais com a inclusão, insegurança, e limitações na grade curricular, dialogam entre si e revelam tanto avanços quanto lacunas importantes.

Elas se interligam em um ciclo que reforça a fragilidade da formação: a falta de intencionalidade curricular leva a um contato pontual com a inclusão, o que, por sua vez, alimenta a insegurança dos licenciandos diante da realidade escolar. Dessa forma, embora a inclusão esteja presente nas políticas públicas e seja percebida como necessária pelos futuros professores, a formação inicial ainda não consegue traduzir esses princípios em práticas consistentes.

Por outro lado, os dados também revelam pistas de transformação: a valorização dos estágios, o reconhecimento de professores formadores que abordam a inclusão, e a experimentação de práticas como o DUA apontam para possibilidades de avanço. Se esses elementos forem fortalecidos, é possível romper com a lógica da inclusão pontual e consolidar um projeto formativo que a reconheça como princípio pedagógico central.

Assim, de maneira geral, a reflexão sobre os dados aqui apresentados e discutidos, evidencia a urgência de ampliar a presença da Educação Inclusiva de forma transversal no currículo do curso de Licenciatura em Matemática, possibilitando que os licenciandos não apenas reconheçam sua importância, mas também se sintam seguros para atuar em contextos diversos.

Referências

- ALVES DA COSTA, P. K.; RUTZ DA SILVA, S. C.; NORONHA, A. M. **Formação inicial de professores de matemática na perspectiva da educação inclusiva**. REMATEC, Belém, v. 16, n. 38, p. 1–18, 2021. DOI: 10.37084/REMATEC.1980-3141.2021.n38.p01-18.id333. Disponível em: <https://www.rematec.net.br/index.php/rematec/article/view/35>.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.
- BOECHAT, G. P. F.; REZENDE, A. P.; OLIVEIRA, C. C. M. **Tecnologias assistivas no processo de inclusão escolar de crianças com autismo**. In: SANTOS, S. M. A. V.; FRANQUEIRA, A. S. (Org.). *Tecnologia e inclusão: ferramentas e práticas para um mundo digital acessível*. São Paulo: Arché, 2024. p. 97–123. DOI: <https://doi.org/10.51891/rease.978-65-6054-108-5-5>.
- BORGES, M. C.; MICHELS, M. H. Educação inclusiva e formação de professores: desafios e possibilidades. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, e240016, 2019.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.
- BRASIL. **Conselho Nacional de Saúde**. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. Brasília, DF, 2016. Disponível em: Portal Gov.br.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.** *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação.** Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica. Brasília: CNE, 2024.

CARVALHO, R. S.; LIMA, C. N. A inclusão no ensino e na aprendizagem em matemática. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 1, 11 jan. 2022. Disponível em:

<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/1/a-inclusao-no-ensino-e-na-aprendizagem-em-matematica>.

CINTRA, V. P.; COSTA LOPES, J. **O processo de imaginação pedagógica na perspectiva da educação inclusiva:** influências na formação inicial de professores de matemática. *Perspectivas da Educação Matemática*, v. 17, n. 46, p. 1–23, 25 maio 2024.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **Handbook of qualitative research.** Thousand Oaks: Sage, 2011.

GATTI, B. A. **Formação de professores no Brasil:** características e problemas. *Educação & Sociedade*, v. 40, 2019.

GLAT, R.; BLANCO, L. M. V. **Educação especial no contexto de uma educação inclusiva.** In: GLAT, R. (Org.). *Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar.* Rio de Janeiro: Sette Letras, 2007.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2015.

MATOS, D. A. S.; JARDILINO, J. R. L. **Os conceitos de concepção, percepção, representação e crença no campo educacional:** similaridades, diferenças e implicações para a pesquisa. *Educação & Formação*, Fortaleza, v. 1, n. 3, p. 20–31, set./dez. 2016. DOI: <https://doi.org/10.25053/edufor.v1i3.1893>.

MEYER, A.; ROSE, D. H.; GORDON, D. **Universal design for learning: theory and practice.** Wakefield, MA: CAST, 2014.

MENDES, E. G. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, v. 22, p. 93–110, 2010.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento científico: pesquisa qualitativa em saúde.** 2. ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1994.

MITTLER, P. J. **Educação inclusiva: contextos sociais.** São Paulo: Artmed, 2003.

MONTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006.

MUZZIO, A. L.; CASSANO, A. R.; GÓES, A. R. T. **Desenho universal para aprendizagem na práxis de professores de matemática no Paraná.** *Linhas Críticas*, Brasília, v. 28, 2022. DOI: <https://doi.org/10.26512/rec.v28i0.45296>.

MUNIZ, S. C. S.; CYRINO, M. C. C. T.; BORGES, F. A. **Elaboração de tarefas matemáticas potencialmente inclusivas em uma formação com professoras que ensinam matemática nos anos iniciais.** *SciELO Preprints*, [s. l.], 2025. DOI: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.13371>.

MUNIZ, S. C. S.; PEIXOTO, J. L. B.; MADRUGA, Z. E. F. Desafios na inclusão de surdos na aula de matemática. **Revista Cocar**, Belém, v. 12, n. 23, p. 215–239, jan./jun. 2018.

OLIVEIRA, J. C.; FOERSTE, E. A formação docente no cenário da educação brasileira: traços históricos e desafios da contemporaneidade. **Revista Leia Escola**, Campina Grande, v. 23, n. 2, p. 6–24, 2023. DOI: 10.5281/zenodo.10443668. Disponível em:

<https://revistas.editora.ufcg.edu.br/index.php/leia/article/view/2103>. Acesso em: 20 out. 2025.

PAIVA, M. L. M. F.; BORUCHOVITCH, E. **Revisitando a teoria atribucional: compreendendo as relações interpessoais em sala de aula.** *Itinerarius Reflectionis*, Jataí, v. 10, n. 2, p. 1–20, 2014.

PLETSCH, M. D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 33, p. 143–156, 2009. Editora UFPR.

PRIOSTE, C. D. **Diversidade e adversidades na escola: queixas e conflitos de professores frente à educação inclusiva.** 2006. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

SILVA, E. C. **A história da matemática na educação básica: contribuições à formação docente e à prática pedagógica.** 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências) – Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, 2018.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2014.

TAVARES, L. M. F. L.; SANTOS, L. M. M.; FREITAS, M. N. C. A educação inclusiva: um estudo sobre a formação docente. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 22, n. 4, p. 527–542, 2016.

