



III ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA INCLUSIVA

04 a 06 de setembro de 2023

Instituto Federal do Espírito Santo

Vitória-ES

Formação de Professores que ensinam Matemática: compreensões sobre práticas matemáticas inclusivas

Rodrigo Miranda Ferreira¹

Fernanda Malinosky Coelho da Rosa²

Resumo do trabalho. Este artigo é um recorte de uma dissertação que tem por objetivo trazer à luz a forma que alguns professores que ensinam Matemática entendem Educação Inclusiva, e como isso se reflete na prática docente. Nele apresentamos, além de uma breve descrição de uma pesquisa de mestrado, algumas reflexões sobre a formação do professor que ensina Matemática, em particular nos anos iniciais, considerando a formação inicial e a formação continuada. Após isso, analisamos trechos de narrativas de professores que versam sobre avaliação, percepções sobre currículo e a suposta necessidade de laudos diagnósticos para promover a inclusão na escola. Os excertos são provenientes de narrativas produzidas em um curso de extensão intitulado “Práticas de Ensino de Matemática: Por uma Educação Mais Inclusiva” com o intuito de promover reflexões sobre algumas atividades de ensino de Matemática para os anos iniciais, além de apresentar tópicos da Educação Inclusiva para discussões a cada encontro. O curso em questão é parte integrante da pesquisa de mestrado de um dos autores e, por meio dele, foi possível produzir alguns dados sobre o entendimento das práticas inclusivas que compõem a aula de Matemática e discutir sobre a importância da Educação Inclusiva para a formação docente.

Palavras-chave: Ensino de Matemática; Educação Inclusiva; Formação Continuada; Avaliação

Introdução

Com o início do compromisso com a política de “Educação para Todos”, na década de 1990, com a assinatura da “Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem”, elaborada em Jomtien, Tailândia, que influenciou algumas leis brasileiras, como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), há um início de políticas públicas voltadas à perspectiva inclusiva, além de discussões sobre valorização e respeito à heterogeneidade, diferenças e diversidade.

Dentre as recomendações contidas nestes documentos e nos que vieram posteriormente, está a transformação das escolas em instituições que incluam todos, indiscriminadamente, além da celebração da diferença, o apoio à aprendizagem e o tratamento adequado às necessidades individuais. Nessa direção, a legislação supracitada e as subseqüentes preconizaram/ preconizam a inclusão de alunos, com garantias de acesso e permanência, mas também sugere a formação docente:

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;

[...]

¹ Universidade Federal do Rio de Janeiro, rmferreira@ufrj.br

² Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, fernanda.malinosky@ufms.br



III ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA INCLUSIVA

04 a 06 de setembro de 2023

Instituto Federal do Espírito Santo

Vitória-ES

X - adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores [...] (BRASIL, 2015, p. 6-7).

A formação de professores inicial e continuada aparece tanto nas leis mais antigas quanto nas mais recentes, conforme é possível observar na Lei Brasileira de Inclusão supracitada.

Em relação à “Educação para Todos”, Orrú (2017) esclarece que:

[...] aprender a fazer acontecer a inclusão com vistas à educação de todos e para todos no espaço de aprendizagem comum é aprender a conciliar peças de igual importância dos domínios de conhecimento que são apresentados com os modos singulares de aprender de cada aprendiz, constituindo assim um espaço problemático com possibilidades infinitas de invenção e re-invenção do novo, sem o estabelecimento de medidas paliativas ou padrões de realização (p. 43).

A inclusão subentende o fazer/ aprender com o Outro e não sozinho, é o olhar para a diferença, levando em consideração que a heterogeneidade existe e nenhuma sala de aula é homogênea. Além disso, é ter em consideração que ninguém é igual a ninguém e que não deve haver um padrão que nós ou nossos alunos precisam caber, como também não há a normalidade (ORRÚ, 2017; TABORDA, RODRIGUES, ROSA, 2019).

Assim sendo, este artigo tem o intuito de apresentar discussões, ainda iniciais, de uma pesquisa de mestrado que tem por objetivo compreender formas que professores que ensinam Matemática podem atuar para promover práticas inclusivas. Cabe dizer que a pesquisa nasceu da inquietação dos autores sobre alguns aspectos: a formação do professor que ensina Matemática (em particular nos anos iniciais), o trabalho por atividades diversificadas e recursos variados, além do entendimento desse profissional sobre o que é a Educação Inclusiva.

Formação do professor dos anos iniciais: a Matemática e a inclusão

A formação do professor que ensina Matemática, em geral, não é suficiente para trabalhar diversos assuntos presentes na disciplina. Estudos como o de Curi e Pires (2008, p. 181) trazem essa reflexão de forma mais clara ao exemplificar que “[...]o espaço destinado à formação dos professores para ensinar matemática às crianças é de 36 horas (ou 72 horas em alguns casos)[...]” nos cursos de Pedagogia e comentam em suas análises que é possível identificar algumas consequências como falta de conhecimento sobre os temas da matemática, além de uma abordagem simplificada dos conteúdos durante a formação, com



III ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA INCLUSIVA

04 a 06 de setembro de 2023

Instituto Federal do Espírito Santo

Vitória-ES

pouca fundamentação ou apoio de pesquisas em Educação Matemática. Curi (2004) já levantava em sua tese de doutorado que:

[...] os futuros professores concluem cursos de formação sem conhecimentos de conteúdos matemáticos com os quais irão trabalhar, tanto no que concerne a conceitos quanto a procedimentos, como também da própria linguagem matemática que utilizarão em sua prática docente. (p. 76-77)

Nessa perspectiva é possível considerar que a formação do professor que ensina Matemática em cursos com a carga horária supracitada não é suficiente para ensinar os conteúdos desta disciplina. Para além disso, consideramos também que a Matemática que se aprende para ser ensinada é pouco ou nada crítica, e vemos isso como um problema para a prática docente.

Rolim (2014, p. 95) relaciona que a falta de domínio do conhecimento matemático “[...] cria em nossa cultura movimentos que classificam sujeitos, acabando por influenciar não apenas as relações que ocorrem em sala de aula, mas que causam fragmentações e são perpetuadas pela sociedade”.

Desse modo, surge uma necessidade de que a formação do professor dos anos iniciais seja pensada para colocar a Matemática em posição crítica com relação aos fatores sociais nos quais ele está inserido, como o que propõe Lima (2021):

[...] a formação de professores deve se preocupar, também, em possibilitar que futuros professores tenham a oportunidade de olhar e refletir sobre as diferenças que compõem a escola. Uma formação que os convide a assumir o compromisso com busca pela participação e aprendizagem de todos os alunos em suas aulas. Um compromisso com a Educação Inclusiva (p. 123).

Vemos como é importante que a formação do professor contemple práticas inclusivas, pensando nas diferenças como não só características de quem estuda, mas sim como característica componente da escola.

Consideremos então: que sabemos que o tempo de formação é curto, e que a Educação Inclusiva é uma peça fundamental para garantir a participação de todos os discentes em nossas aulas, tendo a diferença como ponto de reflexão. Sendo assim, a formação continuada encontra lugar para suprir essa carência de tempo e formar o professor tanto no ensino de Matemática, quanto no ensino na diferença.

A formação continuada é caracterizada por ações formativas que acontecem durante a prática docente. Por meio dela é possível ampliar as discussões de conteúdos pouco ou não



III ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA INCLUSIVA

04 a 06 de setembro de 2023

Instituto Federal do Espírito Santo

Vitória-ES

abordados em cursos de formação inicial e, ao mesmo tempo, discutir temas relacionados com a atuação do professor enquanto ela ocorre. Como exemplo, podemos tomar a formação continuada do Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que Barbosa (2017) considera como “[...] potencialmente significativa para fomentar uma prática educativa voltada para a Educação Inclusiva nos primeiros anos de escolarização e, mais especificamente, para uma Alfabetização Matemática Inclusiva” (p. 176).

Além disso, o reconhecimento de Martins (2012) de que:

[...] o processo formativo não se esgota no momento inicial, sendo a formação continuada percebida como um dos fatores imprescindíveis para que os profissionais de educação possam atuar, efetivamente, com todos os alunos sob sua responsabilidade em classe regular e no ambiente escolar, de maneira mais ampla, por mais diversificado que esse grupo se apresente (p. 36).

O professor sempre está em formação, é um ciclo que não acaba na graduação, mostrando a relevância da formação continuada para que o professor esteja cada vez mais preparado para práticas inclusivas.

Nessa perspectiva, vimos uma oportunidade para fazer a pesquisa, que descreveremos a seguir de forma resumida, considerando um curso de extensão como uma maneira para promover reflexões que contribuam com o repertório do professor, tanto sobre o ensino de Matemática quanto sobre a Educação Inclusiva, outro tema que almejamos investigar.

Um breve relato sobre a pesquisa

Os aspectos metodológicos que compõem esse artigo são qualitativos e colaborativos, considerando a análise das falas de professores que ensinam matemática dos anos iniciais em um curso de extensão chamado “Práticas de Ensino de Matemática: Por uma Educação Mais Inclusiva”, criado com o intuito de promover reflexões sobre algumas atividades de ensino de Matemática para os anos iniciais, além de apresentar tópicos da Educação Inclusiva para discussões a cada encontro, pensado como uma ferramenta de produção de dados como feito em grupos colaborativos e de mobilização de saberes a partir de vários referenciais (CAROLINO e CURI, 2013; CURI, 2020; LIMA, 2011; SANTOS e MATOS, 2017; entre outros). Isso se deu por entender que queremos investigar o que o professor que atua nos anos iniciais entende por Educação Inclusiva, na pesquisa de mestrado.



III ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA INCLUSIVA

04 a 06 de setembro de 2023

Instituto Federal do Espírito Santo

Vitória-ES

Os participantes do curso são professores da rede pública que ensinam Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental, que fizeram a inscrição por meio de formulário do Google Forms, divulgado em diversos meios de comunicação de variadas redes de ensino por todo o país. Das 20 vagas ofertadas, 15 foram preenchidas por professores formados em Pedagogia e em Matemática - Licenciatura que atuam em classes regulares.

Os conteúdos matemáticos abordados em cada um dos oito encontros foram escolhidos com base nas respostas do formulário de inscrição e com sugestões dadas durante os encontros. Perguntamos inicialmente: “Você sugere algum tema do currículo dos anos iniciais do Ensino Fundamental (até 5º ano)?” e “Falando sobre ensino de Matemática, em qual conteúdo você acha que os seus alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental (até 5º ano) tem mais dificuldade?”.

Fizemos a escolha das questões e adquirimos inspiração nos grupos colaborativos após o projeto inicial da pesquisa ser apresentado no XXVI EBRAPEM, em 2022, quando as professoras avaliadoras comentaram sobre a importância de tornar essa investigação mais confortável para o professor, sem nos colocar em local de superioridade quanto ao que deve ser ensinado em uma formação continuada e entendendo que, desse modo, é mais fácil que o professor em formação tenha um ambiente de compartilhamento de saberes seguro e com vistas à sua prática de fato.

O curso foi a principal fonte de dados para a pesquisa, juntamente com o formulário de inscrição, dados esses que serão analisados sob a influência metodológica da Análise Temática (AT) proposta por Braun e Clarke (2006). Escolhemos a AT depois de considerar a importância da pesquisa qualitativa para o campo, e pela natureza das ferramentas de produção de dados em questão, uma vez que

AT pode ser utilizada tanto através de uma abordagem indutiva e baseada nos dados – ou seja, que não pretende partir de uma grade pronta de categorias ou temas para analisar os dados, bem como dedutiva ou teórica – a qual parte de um conjunto preestabelecido de categorias ou temas bem definidos (SOUZA, 2019, p. 53).

Durante o curso relacionamos as atividades propostas a cada encontro, encontradas em diversas fontes com as discussões sobre Educação Inclusiva, considerando-a como um processo para alcançar as diferentes necessidades dos alunos, aumentando sua participação na aprendizagem, culturas e comunidades, e reduzindo a exclusão tanto dentro como fora da escola. (UNESCO, 2005, p. 13)



III ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA INCLUSIVA

04 a 06 de setembro de 2023

Instituto Federal do Espírito Santo

Vitória-ES

Nessas discussões, propusemos algumas questões semi-estruturadas que foram pensadas entre um encontro e outro, para mobilizar os participantes a refletir sobre os processos de inclusão e exclusão que já vivenciaram de forma muito aberta, mesmo sabendo que os relatos com as experiências sobre diferença “podem ser acompanhadas por discursos altamente problemáticos, designando alguns como sendo normais e outros como sendo não-normais” (SKOVSMOSE, 2019, p. 25).

Ao tratar da inclusão de forma mais aberta, foi possível para os participantes identificarem outros momentos em que se depararam com processos de exclusão por parte dos alunos e deles mesmos enquanto professores, seja durante sua ação profissional ou não.

Os dados foram produzidos a partir de gravações em vídeo dos encontros do curso, transcrições das falas, diário de campo do pesquisador e respostas ao questionário de inscrição.

Obtivemos até então relatos sobre os temas mais variados sobre exclusão social, cultural e religiosa, além de relatos sobre ações que os professores consideram inclusivas dentro de sua própria prática, mas em sua maioria voltadas para o aluno assistido pela Educação Especial. No que segue, traremos para uma breve discussão que ocorreu no início do curso e algumas respostas dos inscritos ao questionário de inscrição que serão discutidas em caráter bibliográfico.

Vozes dos participantes: algumas discussões

Durante o curso, convidamos os participantes a refletir sobre o que é Educação Inclusiva, de forma mais ampla, e sobre algumas práticas de ensino da Matemática. No que segue, temos alguns trechos da discussão³ do segundo encontro do curso que teve a avaliação como tema mais presente:

"Eu tenho um aluno que, inicialmente, não tem nenhum documento que diga que ele tem alguma necessidade especial ou precisa de alguma atenção especial. Mas ele é um aluno que atrapalha a aula inteira. [...] E aí teve uma aula na semana passada que ele fez uma comparação para poder falar sobre número relativo e número absoluto. Ele falou 'então eles são tipo um ator que tem várias personagens, então, em cada casinha é um' eu falei, caraca! Então, tipo assim, a gente precisa perceber essas diferenças." [P-1]

³ Os trechos serão identificados em itálico e os participantes terão suas identidades preservadas e, por isso, serão chamados de P-1, P-2 e P-3.



III ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA INCLUSIVA

04 a 06 de setembro de 2023

Instituto Federal do Espírito Santo

Vitória-ES

O relato acima foi complementado posteriormente com uma reflexão sobre quais dificuldades foram encontradas esse ano de 2023, após a pandemia. P-1, que trabalha no sexto ano do ensino fundamental, narrou com certa ênfase que os alunos estão chegando sem limites, ao mesmo tempo que relata sobre a impressão dos alunos não estarem alfabetizados e que encontra dificuldades em adaptar atividades e avaliações nesses casos por não ter um laudo que respalde essa adaptação.

Sobre essa narrativa, podemos pensar na seguinte questão: Depois de dois anos de confinamento, um retorno semipresencial em alguns lugares, o luto das famílias ante as perdas, é uma exclusividade de alunos assistidos pela Educação Especial não estarem alfabetizados? Conforme Taborda, Rodrigues e Rosa (2019),

[...] não é raro encontrarmos no ambiente escolar discursos, manifestações de crenças e atitudes pautadas na falta de informação ou em pré-conceitos, além de práticas que têm o objetivo de normalizar, tanto no sentido de não respeitar as diferenças, com suas limitações e potencialidades, quanto no sentido de preparar, exercitar e moldar buscando enquadrar os alunos ao padrão. Assim, encontramos, para os alunos com necessidades educacionais especiais, atividades de reforço no contraturno para que eles acompanhem o resto da turma; tentativas de aproximar esses educandos de um rol de conteúdos próximo do que é considerado normal; atividades diferenciadas a serem usadas em aula para que eles acompanhem o resto da turma [...] (p. 107).

Nessa direção, há a produção de discursos homogeneizantes, os quais buscam no laudo uma forma de encobrir as deficiências do sistema educacional para fomentar a inclusão.

Em contrapartida, P-2 que leciona nos anos iniciais em uma escola, e trabalha no Atendimento Escolar Especializado em outra, conta sua experiência ao questionar a aprovação automática que era praticada na rede:

“No ano passado, na escola onde eu trabalhava, era da educação infantil até o quinto ano, e era essa realidade. As crianças estavam chegando no quinto ano sem estarem alfabetizados e os professores simplesmente estavam passando esses alunos. E assim, minha discussão era essa: Poxa, professores do sexto ao nono, eles não têm a didática que um professor de até o quinto ano tem, então, por que não fazer? Por que se prender a um laudo? [...] a gente não tem que ficar focado em laudo, até porque o laudo ele não quer dizer nada, então quando a gente tem um aluno dentro da sala, tem que focar no aluno, ver quais são as habilidades que ele tem que ele adquiriu e quais são as habilidades básicas que ele não tem, trabalhar em cima delas e, assim, eu tenho mudado muito a minha prática em relação a isso”. [P-2]



III ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA INCLUSIVA

04 a 06 de setembro de 2023

Instituto Federal do Espírito Santo

Vitória-ES

P-2 evidencia a necessidade de observar individualmente o que cada estudante sabe por meio das habilidades⁴ adquiridas ao longo do ano ao invés de buscar uma justificativa para ele/ela não ter aprendido determinado conteúdo. Podemos traçar um paralelo entre esse tipo de preocupação e a proposta de D'Ambrosio (2015) para um olhar mais atento à avaliação:

As medidas de sucesso utilizadas hoje são medidas das habilidades de indivíduos, mas os problemas que enfrentamos no mundo de hoje são problemas que só podem ser resolvidos através de uma colaboração criativa por indivíduos com pontos fortes e talentos diversificados para que se complementem no processo de resolução. Será que acreditamos que as medidas de sucesso individual nos darão a confiança necessária para enfrentarmos a resolução de problemas colaborativa e criativa necessária para resolvermos os problemas sociais? (p. 6).

A autora aponta a necessidade da colaboração criativa entre indivíduos com características diferentes. Há a heterogeneidade em sala de aula e isso deve ser levado em consideração a fim de produzirmos e refletirmos sobre práticas inclusivas.

Outro ponto importante dessa discussão foi a percepção de estudantes mais apáticos, que não têm interesse nas aulas e na interação e pensamos que, talvez, uma proposta interessante para avaliar essas habilidades pudesse ser uma avaliação oral. Para P-1, é necessária uma mobilização conjunta entre professor, gestão escolar e família, mas que não se sabe como pode ser feita:

“Eu tive a ideia inicial de fazer uma conversa com a coordenação e saber se eu tenho essa liberdade para poder fazer isso. Agora, até onde eu posso fazer, de forma que a família não se sinta agredida por eu ter feito dessa forma, porque se eu fizer algo diferente, eles vão falar, ‘pô, mas você está falando que o meu filho tem algum problema?’ Eu não quero ter problema, mas eu também quero poder avaliar o aluno dentro do que, do que cabe especificamente na minha parte, de Matemática. Às vezes é isso: ele não sabe ler, mas ele consegue desenvolver os raciocínios matemáticos. E é de cabeça. E por que ele não pode ser avaliado dessa forma? Então isso me trouxe a ideia de fazer essa conversa com a coordenação e ver o que que pode ser pensado com relação não só a esse, mas a outros alunos que tiverem situações similares.” [P-1]

É possível perceber a avaliação oral que P-1 propõe como uma prática inclusiva por entender que o aluno em questão tem dificuldade em se expressar por escrito. Contudo, por desviar de uma prática tradicional, a preocupação do docente é em relação à reclamação dos responsáveis pelo estudante. Assim como o que propõe Marin (2010), não só este discente,

⁴ Nos referimos aqui às habilidades a serem desenvolvidas de acordo com a BNCC (BRASIL, 2017).



III ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA INCLUSIVA

04 a 06 de setembro de 2023

Instituto Federal do Espírito Santo

Vitória-ES

mas “Todos os alunos podem se beneficiar de práticas que favoreçam a diferentes estilos de aprendizagem, que diversifiquem linguagens, que considerem os conhecimentos prévios como resultados de experiências peculiares de cada estudante” (p. 3).

No entanto, a escola como ambiente de controle, muitas vezes não permite muitas fugas do tradicional exame de avaliação que, nas palavras de Foucault (2007, p. 154) “[...] combina as técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza” e acreditamos que esse tipo de entendimento sobre avaliação é o que suprime a vontade de P-1 propor suas ideias de avaliação. A normalização ou padronização vem como um dispositivo para análise, observação, avaliação dos estudantes de forma igual, como se todos assimilassem o conteúdo no mesmo tempo ou demonstrassem o que aprenderam usando a mesma forma de se expressar.

Ainda sobre padronização, P-3, que trabalha em outra região do país, mostra que o currículo também é algo a ser considerado, mas em segundo plano:

“Em relação à questão do currículo, não é o currículo padronizado. [...] Às vezes [em] uma escola quilombola, escola indígena, como é que esse currículo padronizado ia funcionar? E aí esse trecho que está aí, da educação especial, ele fala justamente isso, né? Que a gente não pode interpretar como uma forma homogênea, sem considerar essa questão das particularidades. Na verdade, a gente como professor tem que levar muito mais em consideração o aluno, essa particularidade, do que esse currículo padronizado, que pra gente é só um ‘norte’, coisa meio de enfeite mesmo, porque a prática ela difere bastante disso, não é? A gente tem que levar em consideração a nossa realidade.” [P-3]

A fala de P-3 é baseada na discussão que ocorreu no encontro, baseada na citação Pletsch (2020) que relacionava Educação Especial com Educação Inclusiva. A preocupação de P-3 com relação ao currículo padronizado nos mostra também que há um incômodo com relação aos aspectos normatizantes do mesmo, principalmente ao entender que as diretrizes curriculares nem sempre atendem às subjetividades dos indivíduos. Para P-3 quando mencionavam a inclusão, estavam necessariamente falando de alunos com deficiência, ou seja, um público assistido pela Educação Especial:

“[...] eu partilhava desse senso comum, como se fosse sinônimo, uma parte da outra. Mas desde a semana passada eu já comecei a refletir um pouco e quando eu fiz a leitura do texto [...] eu comecei, né, a pensar mais sobre essa diferença, não, essa questão da Educação Inclusiva. Ela tem que permear toda a Educação.” [P-3]

Podemos considerar que a imprescindibilidade de um olhar para a diferença foi uma percepção dos três participantes, como algo importante para a sua prática, principalmente no



III ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA INCLUSIVA

04 a 06 de setembro de 2023

Instituto Federal do Espírito Santo

Vitória-ES

que tange à avaliação em Matemática, além disso as compreensões sobre Educação Inclusiva são diferenciais que potencializam essas práticas.

Os excertos a seguir são uma pequena amostra de como alguns inscritos no curso responderam à pergunta do formulário de inscrição “O que você entende por ‘Educação Inclusiva’?”.

“Entendo por Educação Inclusiva a equidade do ensino, tendo os projetos pedagógicos visados na introdução e permanência social e educacional das crianças com necessidades especiais na escola, em sala de aula, no ambiente escolar como um todo.”

“Entendo que Educação Inclusiva é aquela que não somente coloca um aluno, diferenciado de uma norma, num contexto social, mas ela também auxilia para que o mesmo possa ser inserido na sociedade e possa ter sua independência.”

“Quando o aluno com alguma necessidade especial é visto como um todo, sendo capaz de aprender dentro de suas possibilidades. A Educação Inclusiva não precisa ser apenas para alunos com necessidades especiais, mas sim quando o professor tem o olhar que a turma é heterogênea e cada um é único, tendo várias maneiras de absorver o conhecimento.”

Observamos que há uma ideia comumente difundida de que a Educação Inclusiva se refere ao público assistido pela Educação Especial, algo que nos é trazido por Pletsch (2020) como a ser interpretado de forma homogênea, ou seja, sobre a importância de entender a Educação Inclusiva como uma política pública que deve ser uma prática comum a todas as modalidades de ensino, inclusive à Educação Especial. As duas primeiras respostas apontam, inicialmente, que a inclusão cabe para Todos, mas depois vemos que não é um “qualquer Todos”, é um público específico, que desvia da norma ou identidade normal tão apreciada socialmente.

Considerações

Ao longo do curso e nos excertos que aqui trouxemos observamos que os discursos narram uma Educação Inclusiva ainda voltada para o público assistido pela Educação Especial e não como um conceito amplo que vai além do atendimento às necessidades especiais. Alguns professores veem como importante considerar as particularidades de cada estudante ao (re)pensar a sua prática, suas habilidades e características individuais, ao invés de se basear apenas em laudos ou diagnósticos.

Há, ainda, os que se apoiam na necessidade de um laudo como resposta para uma dificuldade de aprendizagem. Muito disso pode se relacionar com o modo que Orrú (2017) caracteriza de “instrumento balizador” o diagnóstico, considerando como algo que: “[...]”



III ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA INCLUSIVA

04 a 06 de setembro de 2023

Instituto Federal do Espírito Santo

Vitória-ES

expropria-se da educação e sua atribuição social. Fazer uma prova com um tempo a mais só se o laudo diagnóstico justificar... E é nesse compasso das políticas afirmativas na educação nacional que os mecanismos de exclusão vigoram, propagam-se e se perpetuam” (p. 41) e talvez por isso seja tão importante refletir sobre a prática para além da normatividade, que exclui pela falsa necessidade de igualar as diferenças.

Ademais, há uma preocupação em romper com o currículo padronizado e considerar as subjetividades dos alunos, levando em conta a realidade de cada um. Desse modo, entende-se a Educação Inclusiva como uma política pública que busca equidade no ensino e a inserção dos alunos na sociedade, permeando prática e currículo, entre outros elementos do fazer docente, independentemente da diferença que caracteriza o sujeito individualmente.

Agradecimentos

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior Brasil (Capes) – Código de Financiamento 001.

Referências

- BARBOSA, J. K. Influências da educação matemática inclusiva no pacto nacional pela alfabetização na idade certa. **Revista BOEM**, v. 5, n. 9, p. 161–178, 4 dez. 2017.
- BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.
- BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, v. 3, p. 77–101, 1 jan. 2006.
- CAROLINO, C. M.; CURI, E. **Desenvolvimento profissional de professores que ensinam matemática e materiais curriculares**. Montevideo, Uruguay: SEMUR, set. 2013. Disponível em: <<http://cibem.org/>>. Acesso em: 29 ago. 2022
- CURI, E. **Formação De Professores Polivalentes: uma análise de conhecimentos para ensinar Matemática e de crenças e atitudes que interferem na constituição desses conhecimentos**. Tese (Doutorado) - Curso de Educação Matemática. São Paulo, SP: PUC/SP, 2004.
- CURI, E. A formação do professor para ensinar Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental: algumas reflexões. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, v. 11, n. 7, p. 1–18, 20 nov. 2020.
- CURI, E.; PIRES, C. M. C. **Pesquisas sobre a formação do professor que ensina matemática por grupos de pesquisa de instituições paulistanas**. São Paulo, v. 10, n. 1, p. 39, 2008.



III ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA INCLUSIVA

04 a 06 de setembro de 2023

Instituto Federal do Espírito Santo

Vitória-ES

D'AMBROSIO, B. S. A Subversão Responsável Na Constituição Do Educador Matemático. Em: **16o Encuentro Colombiano De Matemática Educativa**. Bogotá. CO: G. Obando, 2015.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. Petrópolis: Vozes, 2007.

LIMA, P. C. Imaginação Pedagógica, Educação Matemática e Inclusão: em busca de possibilidades para aulas de Matemática. **INTERMATHS**, v. 2, n. 1, p. 121–137, 30 jun. 2021.

LIMA, S. M. **A formação do pedagogo e o ensino da matemática nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2011. 212 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Cuiabá, 2011.

MARIN, M. Lidando com a Diversidade em Sala de Aula: Práticas de Inclusão. Em: **Cultura e formação: contribuições para a prática docente**. Seropédica (RJ): Editora da UFRJ, 2010. p. 31–37.

MARTINS, L. DE A. R. Reflexões sobre a formação de professores com vistas à educação inclusiva. Em: MIRANDA, T. G.; FILHO, T. A. G. (Eds.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. [s.l.] EDUFBA, 2012.

ORRÚ, S. E. **Re-inventar da inclusão: os desafios da diferença no processo de ensinar e aprender**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2017.

PLETSCH, M. D. O que há de especial na educação especial brasileira? **Momento - Diálogos em Educação**, v. 29, n. 1, p. 57–70, 22 jul. 2020.

ROLIM, C. L. A. Cursos De Pedagogia: Desafios E Perspectivas Para O Ensino De Matemática. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 21, n. 1, p. 83–98, 2014.

SANTOS, M. J. C. DOS; MATOS, F. C. C. A Insubordinação Criativa na Formação Contínua do Pedagogo para o Ensino da Matemática: Os Subalternos Falam? **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, v. 8, n. 4, p. 11–30, 21 dez. 2017.

SKOVSMOSE, O. Inclusões, Encontros e Cenários. **Educação Matemática em Revista**, v. 24, n. 64, p. 16–32, 2019.

SOUZA, L. K. DE. Pesquisa com análise qualitativa de dados: conhecendo a Análise Temática. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 71, n. 2, p. 51–67, 2019.

TABORDA, J. C; RODRIGUES, T. D; ROSA, F. M. C. Discussões acerca da medicalização associada ao processo de inclusão escolar: o caso do Transtorno Opositor Desafiante. **InterMeio**, v. 25, n. 50.1, 2019.

UNESCO. **Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All**. [s.l.] United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), 2005.

VENCATO, A. P. Diferenças na Escola. Em: **Diferenças na Educação: outros aprendizados**. 1. ed. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2014. p. 19-56.