



## Educação Inclusiva e Capacitismo em Foco: Reflexões a partir de TCCs do Curso de Matemática – Licenciatura da UFPE/CAA

Simone Moura Queiroz<sup>1</sup> • Mariana Moura Borges<sup>2</sup> • Pedro Henrique Daniel do Nascimento<sup>3</sup> • Paula Vitória Rodrigues de Lima<sup>4</sup>

### Eixo 3 – Educação Matemática e Diversidade SocioCultural

**Resumo:** Este trabalho tem como objetivo analisar como as temáticas da inclusão e do capacitismo são abordadas em monografias do curso de Matemática-Licenciatura da UFPE – campus Caruaru. Parte-se do seguinte problema de pesquisa: De que maneira as monografias do curso de Matemática-Licenciatura da UFPE – CAA têm abordado a inclusão e o capacitismo no contexto da formação de professores? A pesquisa é de natureza qualitativa, descritiva e bibliográfica, tendo como base teórica os aportes da Filosofia da Diferença (Deleuze; Guattari; Gallo), da Interculturalidade (Walsh; Candau) e dos estudos críticos sobre capacitismo (Baron; Guerra; Nogueira). Foram analisadas 453 monografias disponíveis no Repositório Attena – UFPE, das quais 18 tratam diretamente da temática. Os dados apontam para uma evolução gradual na produção de trabalhos relacionados à inclusão, especialmente nos últimos anos, o que evidencia um movimento de sensibilização formativa diante da diversidade. Os resultados contribuem para refletir sobre os avanços e os desafios de uma educação matemática inclusiva, crítica e comprometida com a justiça social.

**Palavras-chave:** Capacitismo. Educação Matemática. Formação de Professores. Interculturalidade.

### 1 Introdução

Pensar na formação de professores de matemática na contemporaneidade é abraçar o desafio de tensionar os dispositivos que historicamente sustentaram uma educação voltada à normatização dos corpos, à homogeneização dos saberes e à exclusão das diferenças. Em um mundo marcado pela fluidez da modernidade líquida (Bauman, 2001) e por novas exigências éticas, políticas e pedagógicas, a escola segue operando sob lógicas herdadas de um passado sólido, resistente às transformações que a realidade social impõe. A matemática, nesse cenário, permanece associada a discursos meritocráticos,

---

<sup>1</sup> Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) • Doutora • Recife, PE, Brasil • [simone.mqueiroz@ufpe.br](mailto:simone.mqueiroz@ufpe.br) • ORCID <https://orcid.org/0000-0002-3878-4619>.

<sup>2</sup> Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) • Graduanda em Licenciatura em Matemática • Caruaru, Pernambuco (PE), Brasil • [mariana.mouraborges@ufpe.br](mailto:mariana.mouraborges@ufpe.br) • ORCID <https://orcid.org/0009-0004-4698-0291>.

<sup>3</sup> Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) • Graduando em Licenciatura em Matemática • Caruaru, Pernambuco (PE), Brasil • [pedro.danielnascimento@ufpe.br](mailto:pedro.danielnascimento@ufpe.br) • ORCID <https://orcid.org/0009-0008-7084-4512>.

<sup>4</sup> Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) • Graduanda em Licenciatura em Matemática • Caruaru, Pernambuco (PE), Brasil • [paula.vitoria@ufpe.br](mailto:paula.vitoria@ufpe.br) • ORCID <https://orcid.org/0009-0000-1409-0252>





universalistas e excludentes, sendo tratada como um campo neutro e distante das experiências concretas do sujeito.

No caso específico do ensino de matemática, segundo Lins (2004, p.101) essa problemática ganha contornos ainda mais delicados. Associada, culturalmente, à ideia de objetividade, neutralidade e meritocracia, a matemática tem historicamente sido utilizada como critério de seleção e exclusão, tanto nos processos escolares quanto nos sociais. A persistência de discursos que naturalizam a dificuldade da disciplina, bem como a crença de que ela é destinada a poucos (os mais inteligentes, os mais “aptos”) produz efeitos perversos na constituição das identidades escolares, sobretudo daquelas marcadas por algum tipo de diferença ou deficiência. Assim, discutir inclusão e capacitismo no contexto da educação matemática não se limita a reconhecer a presença de estudantes com deficiência, mas implica repensar radicalmente os modos como se ensina, se aprende e se convive em sala de aula.

Dessa forma, este trabalho tem como objetivo investigar como as temáticas da inclusão e do capacitismo vêm sendo tratadas nas monografias de conclusão de curso do curso de Matemática-Licenciatura da UFPE – Campus Caruaru. Com isso, buscamos compreender como a formação docente inicial tem lidado com a pluralidade dos sujeitos, especialmente aqueles historicamente excluídos dos processos educativos, e de que maneira essa formação tem tensionado, ou não, as lógicas capacitistas ainda presentes no cotidiano escolar. Com este trabalho, buscamos responder ao seguinte problema de pesquisa: De que maneira as monografias do curso de Matemática-Licenciatura da UFPE – CAA têm abordado a inclusão e o capacitismo no contexto da formação de professores?

Ao analisar os Trabalhos de Conclusão de Curso produzidos ao longo da última década, buscamos identificar movimentos de resistência, deslocamentos e também silenciamentos em torno da diferença. Partimos do pressuposto de que o modo como se pesquisa e se escreve sobre inclusão revela não apenas posicionamentos individuais, mas também os limites e possibilidades formativas de um curso de licenciatura que se constitui em diálogo com as urgências do seu tempo.

Para melhor conduzir essa análise, o artigo está organizado em sete seções. Após esta introdução, o segundo capítulo apresenta os fundamentos da Filosofia da Diferença na Educação Matemática, destacando a crítica às lógicas de padronização e o potencial da educação menor como rota de fuga. Em seguida, no terceiro capítulo, discutimos a





Interculturalidade e sua implicação no campo educacional, compreendendo a diferença como potência e o currículo como território de encontro. O quarto capítulo é dedicado ao conceito de capacitismo e suas implicações para o cotidiano escolar. O quinto capítulo descreve a metodologia utilizada, de natureza qualitativa e bibliográfica. No sexto capítulo, são apresentados e analisados os dados referentes às monografias, destacando tendências, ausências e possibilidades. Por fim, o sétimo capítulo traz as considerações finais, apontando para os desafios e perspectivas de uma formação docente anticapacitista e intercultural.

## 2 Filosofia da Diferença na Educação Matemática

O aprendizado da matemática, culturalmente, é tido como difícil. O discurso de que a matemática é para poucos, para os inteligentes ou para aqueles que possuem um "dom", é amplamente repetido. Logo, segundo Lins (2004, p.101) surgem os “[...] monstros da matemática”, que são assuntos ou áreas da disciplina que assustam e afugentam os alunos. Esses monstros são fortalecidos pelo tradicional ensino matemático, que exige resultados e métodos engessados para alcançá-los e distanciam a matemática do matemático (científica) da matemática do cotidiano (informal).

Esse ensino sem mobilidade é reflexo de uma estrutura escolar desajustada ao tempo em que vivemos. Bauman (2013) nos alerta que a escola atual é uma instituição moldada na modernidade sólida, onde havia a perspectiva de que as instituições e as relações se perpetuariam. Nesse contexto, a educação formal representava um caminho seguro para o sucesso do sujeito.

Contudo, mesmo em meio à fluidez e instabilidade da modernidade líquida (Bauman, 2001), a escola ainda mantém práticas herdadas desse passado sólido. Como analisado por Foucault (2011), a instituição escolar constitui-se como um dos principais dispositivos de disciplinarização dos corpos, operando por meio de vigilância, normatização e controle, com o objetivo de produzir corpos dóceis e úteis. Horários rígidos, avaliações padronizadas, hierarquias e punições simbólicas são marcas desse regime disciplinar que persiste sólido em um mundo líquido.

Essa contradição revela uma das principais tensões da educação atual: enquanto o mundo exige sujeitos flexíveis, autônomos e criativos, a escola ainda opera sob lógicas de adestramento e padronização, tornando-se, paradoxalmente, um dos últimos bastiões da solidez em uma sociedade em constante mutação. Na modernidade líquida, tanto as





instituições quanto as relações se tornam voláteis, criando um ambiente de incertezas em que tudo é mutável. Assim, a escola se mostra desatualizada, incapaz de formar indivíduos para essa nova realidade líquida, onde é necessário estar em constante atualização.

Bauman (2013) utiliza a alegoria dos mísseis balísticos para exemplificar que os alunos para enfrentarem essa realidade precisam ter capacidade de mudar de rota diante da instabilidade da modernidade líquida, desenvolvendo a capacidade de redirecionar suas trajetórias de forma rápida e constante. Diferentemente dos antigos mísseis balísticos, que seguiam rotas previamente determinadas, os mísseis inteligentes são capazes de aprender ao longo do percurso. Essa aprendizagem, no entanto, exige também a habilidade de desaprender, ou seja, de esquecer prontamente aquilo que já não serve mais.

Para Bauman (2013), o sucesso na atualidade depende menos da acumulação de informações do que da aptidão para reconhecer o momento exato de descartar saberes envelhecidos e substituí-los por outros mais adequados. Como ele afirma: “Os mísseis inteligentes não teriam esse qualificativo se não fossem capazes de ‘mudar de ideia’ ou revogar ‘decisões’ anteriores sem remorsos nem reconsiderações” (Bauman, 2013, p. 17). O conhecimento, portanto, torna-se descartável, útil apenas temporariamente, e a educação que deseja preparar sujeitos para esse mundo precisa formar não apenas quem aprende rápido, mas quem também saiba desapegar-se das certezas e adaptar-se ao novo com agilidade.

Em vez de cultivar a autonomia, a criatividade, o pensamento crítico, a educação passa a formar replicadores de padrões, promovendo o controle do sujeito. Sendo moldados para atender às demandas do mercado, funcionando como uma engrenagem na lógica da produtividade. Bauman (2008), ao discutir a sociedade de consumo, em que somos constantemente pressionados a nos tornarmos produtos atraentes, atualizáveis e descartáveis, operando sob uma lógica de obsolescência acelerada. Nesse cenário, a escola deixa de ser um espaço de formação humana e se converte em instrumento de adequação dos corpos e mentes às exigências do consumo e da performance.

Assim, os desafios da educação matemática vão além da visão cultural de uma disciplina difícil, estando atrelados aos problemas estruturais que a sociedade consolidou na instituição escolar ao consolidá-las a serviço dos interesses, incapaz de se reinventar frente às necessidades que a modernidade líquida impõe aos sujeitos.





Com isto, podemos pensar a proposta de Gallo (2019), sendo a educação menor uma espécie de rota de fuga (Deleuze; Guattari, 1995) diante deste cenário. Longe de significar algo inferior, o “menor” diz respeito a práticas que escapam às lógicas majoritárias de controle e padronização, abrindo brechas no cotidiano escolar para as singularidades e invenções, valorizando as experiências concretas dos sujeitos. Em vez de formar sujeitos adaptados à lógica do consumo e da eficiência, a educação menor propõe deslocamentos micropolíticos que tornam a escola mais sensível à diferença. É a partir dessa perspectiva que podemos pensar também a interculturalidade (Candau, 2012) como prática pedagógica que reconhece e valoriza a pluralidade de saberes e modos de vida, tema que será aprofundado no próximo capítulo.

### 3 Interculturalidade e Educação

Falar de interculturalidade na educação é reconhecer que a escola está inserida em uma sociedade marcada pela pluralidade de culturas, histórias e modos de vida. Esse reconhecimento exige que repensemos o próprio ato de ensinar, não como a transmissão de saber neutro e universal, mas como um encontro entre diferentes visões de mundo. A lógica tradicional da educação, muitas vezes baseada em um currículo homogêneo e eurocentrado, tende a silenciar saberes locais, conhecimentos populares e experiências de grupos historicamente marginalizados. A interculturalidade, nesse sentido, propõe justamente o contrário: a valorização da diferença como potência pedagógica, criando espaços de diálogo entre sujeitos que carregam saberes diversos e trajetórias singulares.

Uma das principais referências sobre interculturalidade na América Latina é Walsh (2001), que compreende esse conceito não como um programa fechado, mas como uma prática política, ética e epistemológica em permanente construção. Para a autora, a interculturalidade exige o estabelecimento de relações entre culturas baseadas na escuta ativa, no reconhecimento das desigualdades históricas e na luta por justiça social. Ela define a interculturalidade como:

[...] um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade.

Um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença.

Um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados.





Uma tarefa social e política que interpela o conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade.

Uma meta a alcançar (Walsh, 2001, p. 10-11).

Walsh (2001) nos ajuda a compreender que a interculturalidade não é uma metodologia pronta ou uma técnica pedagógica neutra. Trata-se de um processo inacabado, cotidiano e relacional, que exige escuta ativa, abertura ao outro e disposição para enfrentar as desigualdades que estruturam a sociedade e se reproduzem no ambiente escolar. Para a autora, esse caminho só tem sentido se estiver vinculado às lutas sociais por justiça, dignidade e equidade. Nesse sentido:

Incluir a interculturalidade como elemento básico do sistema educativo implica que a diversidade cultural seja assumida numa perspectiva de respeito e equidade social, uma perspectiva que todos os setores da sociedade devem assumir em relação aos outros (Walsh, 2001, p.11).

Essa concepção desloca a interculturalidade de uma abordagem pontual ou decorativa, frequentemente reduzida a eventos culturais ou datas comemorativas, para uma perspectiva de transformação social. Trata-se de reconhecer a diferença como potência e de enfrentar criticamente as estruturas que perpetuam exclusões, desigualdades e silenciamentos nos espaços escolares.

Em muitas instituições, a diferença ainda é percebida como desvio, falha ou entrave ao processo educativo, em vez de ser reconhecida como fonte de aprendizagem e transformação. Como alerta Candau (2012, p. 239) “quanto ao termo ‘diferença’, nos depoimentos dos educadores é frequentemente associado a um problema a ser resolvido, à deficiência, ao déficit cultural e à desigualdade”.

Essa percepção revela o quanto ainda estamos distantes de uma pedagogia que compreenda o outro a partir de seus próprios referenciais culturais, afetivos e epistemológicos, e não a partir de um modelo normativo e universalizante. Para que a escola se torne, de fato, um espaço intercultural, é preciso deslocar a visão da diferença como ausência para compreendê-la como potência. Isso implica transformar a estrutura da escola e a formação docente, mas também repensar os modos de ensinar, aprender e conviver, abrindo espaço para currículos que dialoguem com a vida dos sujeitos, suas memórias, territórios e modos de existir.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que orienta os currículos da Educação Básica no Brasil, estabelece como um de seus eixos centrais o compromisso com a diversidade cultural e com a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. Entre suas competências gerais, destacam-se aquelas que





dialogam diretamente com a perspectiva da interculturalidade crítica, ao defender que os estudantes valorizem os conhecimentos historicamente construídos, reconheçam diferentes saberes e vivências culturais e desenvolvam atitudes de empatia, diálogo, respeito aos direitos humanos e valorização da pluralidade de identidades, culturas e modos de vida (BRASIL, 2018).

Frente a esses desafios, a interculturalidade não deve ser entendida como um acréscimo pontual às práticas escolares, mas como um princípio estruturante da educação democrática. Assumir a diferença como potência implica romper com a lógica de homogeneização curricular e reconhecer que todo processo educativo é, antes de tudo, relacional e situado. Isso exige a escuta ativa das vozes silenciadas ao longo da história, a valorização dos saberes locais e a construção de um ambiente pedagógico que reconheça a dignidade das múltiplas formas de existir.

Mais do que “falar sobre a diversidade”, é preciso criar condições para que a diversidade seja vivida e incorporada aos processos formativos. Uma escola verdadeiramente intercultural é aquela que acolhe os sujeitos em sua complexidade, que transforma o currículo em território de encontro e que reconhece a experiência como saber legítimo. Trata-se de uma tarefa pedagógica, ética e política e, como nos lembra Walsh (2001), de uma meta a ser alcançada coletivamente, com compromisso, crítica e esperança.

No entanto, para que essa perspectiva se concretize, é necessário enfrentar práticas excludentes que ainda permeiam o cotidiano escolar, como o capacitismo, tema que será aprofundado no próximo capítulo, junto à discussão sobre inclusão na educação matemática.

#### 4 Capacitismo

Como mencionado a escola ainda se sustenta em estruturas herdadas da modernidade sólida e da lógica da padronização, mesmo em tempos líquidos e que a interculturalidade pode ser uma via de reinvenção pedagógica ao reconhecer os saberes plurais, sendo preciso seguir tensionando os dispositivos que operam nas práticas escolares. Entre eles, destaca-se o capacitismo, que se trata de uma forma de discriminação estrutural que reduz os sujeitos com deficiência à lógica da falta, da incapacidade e da inadequação. Como alerta Bezerra (2023), a exclusão de pessoas com





deficiência não é apenas uma ausência de acessibilidade, mas a negação de suas subjetividades, marcada por um silenciamento epistêmico e afetivo.

Foucault (1987) já havia problematizado o funcionamento dos dispositivos que produzem sujeitos normalizados e corpos dóceis. O capacitismo, nesse sentido, não é apenas uma exclusão física, mas uma tecnologia de poder que determina quem pode falar, aprender e pertencer. Ele atua de forma invisível, naturalizando a exclusão ao apresentar como neutras práticas pedagógicas profundamente hierarquizadas. Para Guerra (2021), o anticapacitismo é também anticolonial e anticapitalista, pois enfrenta as múltiplas formas de opressão que atravessam os corpos.

Não se trata de incluir pessoas em um modelo escolar já excludente, mas de reinventá-lo radicalmente a partir da diferença (Baron, 2022). Essa transformação vai muito além da garantia de acessibilidade física: trata-se de reivindicar espaço, dignidade e legitimidade para existir e participar plenamente dos processos sociais e educativos.

No contexto da sala de aula de Matemática, isso implica romper com sua função histórica como instrumento de controle e padronização, para que se torne um território de invenção, encontro e multiplicidade (Guerra, 2021). Ensinar não “apesar” da deficiência, mas com, por meio e a partir dela, significa afirmar que a heterogeneidade não é um desvio a ser tolerado, mas uma condição constitutiva da escola e, portanto, do próprio ato educativo.

A educação matemática menor, inspirada na noção de educação menor (Gallo, 2019), não se realiza nos grandes discursos institucionais, mas nas pequenas rupturas do cotidiano: na escuta de um silêncio, na valorização de uma estratégia inusitada, na subversão do erro como potência criativa. São esses agenciamentos micropolíticos que abrem espaço para modos de aprender, ensinar e existir.

Nesse sentido, construir uma escola verdadeiramente inclusiva e anticapacitista não pode se limitar à presença física ou ao cumprimento legal de acessos, já mencionados. É fundamental começar dando visibilidade, voz e vez aos sujeitos que seguem sendo invisibilizados pela ideia equivocada de uma escola homogênea, que ainda opera sob o mito de que seus estudantes compartilham um perfil universal. Trata-se de romper com esse imaginário normativo e criar espaços onde as múltiplas formas de ser e aprender possam florescer com dignidade.

Como vimos no capítulo anterior, a interculturalidade crítica propõe o reconhecimento da pluralidade como fundante do processo educativo. O capacitismo, por





sua vez, é uma força que tenta anular essa pluralidade em nome da eficiência e desse enfrentamento se traduz na recusa da homogeneização e na construção de um currículo que reconheça a legitimidade das múltiplas experiências de mundo, incluindo aquelas que ainda são sistematicamente invisibilizadas.

## 5 Metodologia

Esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa, que, conforme apontam Gerhart e Silveira (2009), se preocupa com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização ou de um contexto específico. Além disso, caracteriza-se como uma pesquisa descritiva, cujo objetivo principal é a descrição das características de determinada população ou fenômeno, podendo também buscar o estabelecimento de relações entre variáveis (GIL, 2008). Por fim, esta pesquisa adota a abordagem bibliográfica, que permite ao investigador ampliar o alcance do estudo por meio da análise de referências já publicadas, possibilitando a compreensão de uma variedade maior de fenômenos do que seria possível por meio da investigação direta (Gil, 2008).

A escolha por esse tipo de abordagem se justifica pelo interesse em compreender como as temáticas da inclusão e do capacitismo vêm sendo tratadas nas produções acadêmicas da formação inicial de professores. O que demonstra a relevância da presente pesquisa socialmente uma vez que esses professores atuarão em salas de aulas plurais.

Os dados foram coletados na plataforma digital *Attena*, repositório institucional da UFPE, que disponibiliza os TCCs defendidos na universidade. O recorte temporal da pesquisa abrange o período de 2014 a 2024.1 (2025). Esse intervalo contempla mais de uma década de produção discente, permitindo observar possíveis mudanças nas abordagens ao longo do tempo, especialmente diante de transformações curriculares e de maior inserção das temáticas inclusivas na formação docente.

O levantamento inicial identificou 453 TCCs disponíveis na plataforma, todos pertencentes ao curso de Matemática-Licenciatura. A seleção foi feita a partir de uma busca orientada por palavras-chave como “inclusão”, “deficiência”, “surdez”, “autismo”, “TEA” e “capacitismo”. Foram considerados 51 trabalhos que mencionavam essas temáticas em seus títulos.

Por fim, a análise foi guiada por referenciais teóricos que dialogam diretamente com a proposta do trabalho: a Filosofia da Diferença (Deleuze; Guattari; Gallo), a





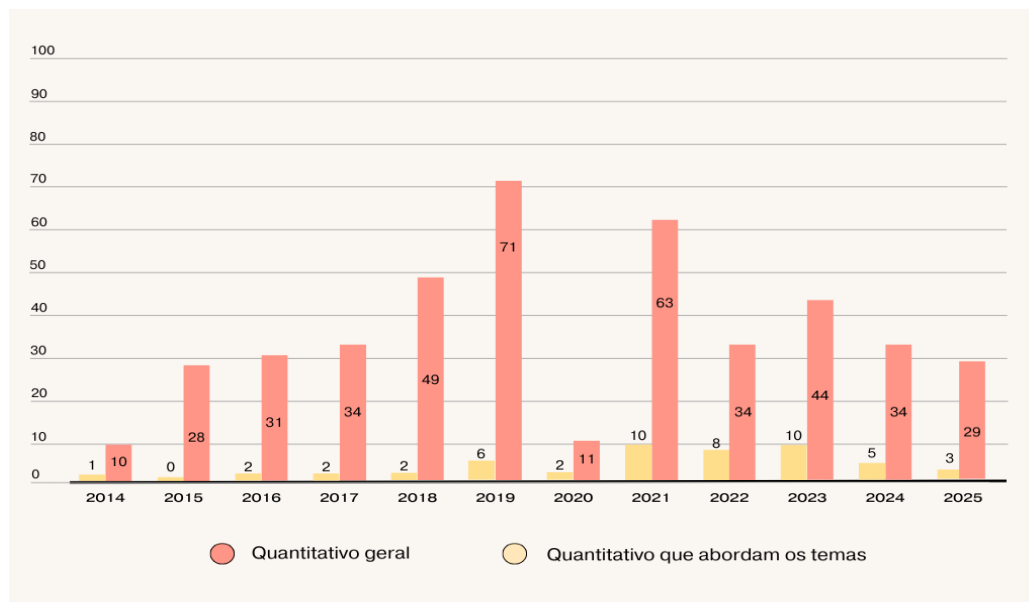
Interculturalidade crítica (Walsh; Candau) e os estudos sobre capacitismo (Baron; Guerra; Bezerra; Nogueira).

Cabe destacar que, embora os TCCs sejam fontes importantes para compreender como os futuros professores têm se apropriado dessas temáticas, a análise bibliográfica possui limitações. Ela não permite acessar diretamente os processos formativos vividos pelos discentes, tampouco compreender as condições institucionais, emocionais e políticas que orientam suas escolhas temáticas. Assim, reconhece-se que esta pesquisa não dá conta da totalidade do processo formativo, mas oferece pistas relevantes sobre os sentidos que vêm sendo atribuídos à inclusão e ao capacitismo na formação inicial de professores de matemática.

## 6 Análise dos TCCs

Para melhor apresentar os dados produzidos, construímos o gráfico 1, em que traçamos um paralelo entre o total de trabalhos defendidos no curso, por ano, e os que abordam as temáticas investigadas.

**Gráfico 1** – Distribuição dos TCCs defendidos e dos que abordam inclusão/capacitismo no curso de Matemática da UFPE/CAA (2014-2025)



Fonte: Dados da Pesquisa.

Observa-se um crescimento significativo no número de monografias que abordam inclusão e/ou capacitismo no curso de Matemática-Licenciatura da UFPE/CAA, com destaque para os anos mais recentes. Do total de 453 TCCs defendidos entre o ano de 2014 e o 2024.1 (primeiro semestre acadêmico de 2024, que ocorreu no início do ano





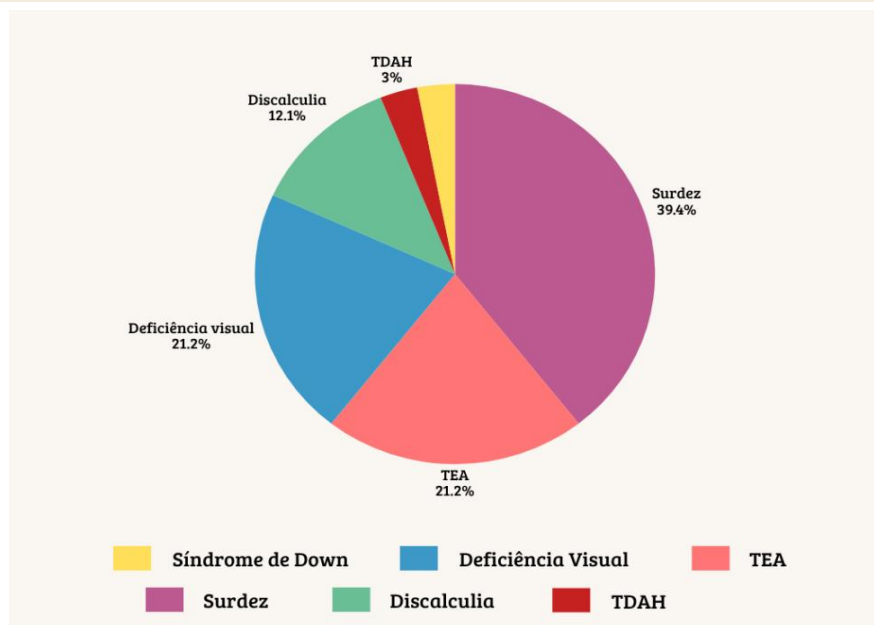
2025, devido à greve e pandemia), 51 TCCs tratam explicitamente dessas temáticas, o que corresponde a aproximadamente 11,25% da produção. Ainda que esse número revele um avanço na incorporação do debate inclusivo na formação docente, ele também expõe uma lacuna: a inclusão segue sendo uma temática não estruturante, muitas vezes restrita à escolha individual de discentes e orientadores. Conforme analisa Foucault (1987), os saberes que ganham visibilidade nas instituições revelam os mecanismos de poder que os produzem e, nesse contexto, a diferença permanece como um saber marginalizado.

O capacitismo, como afirma Guerra (2021), é mais do que a exclusão física: trata-se da imposição de um ideal normativo que apaga e inferioriza as diferenças. Muitas monografias focalizam recursos didáticos e práticas pedagógicas adaptativas, mas poucas questionam os dispositivos que sustentam exclusões naturalizadas ou escutam os sujeitos com base em suas vivências singulares. Isso evidencia, como alerta Bezerra (2023), a necessidade de enfrentar também o silenciamento não apenas epistêmico, mas também afetivo, que estrutura a escola.

Observa-se um deslocamento temático a partir de 2019, com a ampliação do número de TCCs e a emergência de novas abordagens. Trabalhos que discutem o papel dos intérpretes de Libras, o uso de jogos acessíveis, o ensino de matemática em escolas do campo e as práticas com estudantes autistas apontam para experiências mais abertas à escuta da diferença. Como propõe Bauman (2013), formar sujeitos em tempos líquidos exige não apenas transmitir conteúdos, mas preparar para a mudança, o redirecionamento e o desapego das certezas. Nesse sentido, algumas monografias sinalizam esforços para deslocar o ensino de matemática de uma lógica normativa para uma prática mais situada, sensível à multiplicidade dos sujeitos.

**Gráfico 2** – Distribuição das Monografias por Modalidade abordada (2014-2024.1)





Fonte: Dados da Pesquisa.

Com base nos dados do gráfico 2, é possível observar que a modalidade mais recorrente nas monografias analisadas é a surdez, com 13 TCCs, seguida por deficiência visual (7 TCCs), discalculia (4 TCCs) e, com menor frequência, TEA, TDAH e síndrome de Down, com apenas 1 TCC cada. Essa distribuição evidencia uma concentração temática em torno das deficiências mais visíveis ou que contam com maior estrutura institucional de apoio, como materiais táteis e a difusão da Língua Brasileira de Sinais (Libras), ao passo que condições como o autismo, o TDAH e a síndrome de Down permanecem sub-representadas, o que sugere zonas de invisibilidade e silenciamento epistemológico (Bezerra, 2023; Foucault, 1987) ainda presentes nas produções acadêmicas da área.

O destaque para os estudos sobre surdez pode estar diretamente relacionado à presença, no currículo do curso, da disciplina obrigatória Libras I e da eletiva Libras II, o que amplia o contato dos licenciandos com a temática e possibilita maior sensibilidade para a elaboração de pesquisas nessa direção. Além disso, a criação da disciplina eletiva Educação Matemática Inclusiva, ofertada a partir do segundo semestre de 2019, pode ter influenciado a ampliação das temáticas inclusivas nos TCCs dos anos subsequentes, tensionando o currículo e abrindo espaço para outras formas de ver, viver e ensinar matemática (Candau, 2012; Walsh, 2001).

A expressiva presença de estudos sobre deficiência visual também revela uma preocupação com o desenvolvimento de recursos pedagógicos acessíveis, prática que está





em sintonia com o que defende Walsh (2001) como construção intercultural do espaço educativo, pautada na escuta, no reconhecimento e na coautoria dos processos de ensino e aprendizagem.

Todavia, a baixa incidência de TCCs sobre discalculia, mesmo sendo um tema diretamente vinculado à matemática, pode ser atribuída à dificuldade de identificação do transtorno no contexto escolar, já que seus sinais são sutis e frequentemente confundidos com dificuldades escolares generalizadas. Soma-se a isso a pouca inserção do conceito de discalculia no currículo da licenciatura, o que limita a formação dos discentes e, conseqüentemente, o interesse em pesquisá-la. Assim, a ausência do tema nos TCCs não reflete apenas desinteresse, mas também a reprodução de um olhar normativo que restringe a compreensão dos processos de aprendizagem à lógica da homogeneidade e da performance. A formação inicial ainda não dá conta de abarcar as múltiplas especificidades envolvidas na educação inclusiva, carecendo de um olhar mais crítico e interdisciplinar sobre os modos de aprender e ensinar na diferença (Gallo, 2019).

Os TCCs voltados ao TEA, TDAH e à síndrome de Down ainda figuram como minoria no conjunto da produção, o que pode sugerir limitações na formação teórica disponível sobre esses temas, bem como a presença de uma lógica formativa que ainda não contempla plenamente a diversidade de sujeitos como foco de investigação. Como analisa Foucault (1987), os saberes legitimados pelas instituições tendem a seguir normas que definem o que deve ser visível ou investigado, o que pode contribuir para a baixa circulação de certas temáticas na pesquisa acadêmica. Visibilidade esta que no curso em questão de Matemática-Licenciatura começa a ser discutida.

Nesse sentido, é importante que a formação docente amplie seus referenciais e práticas, de modo a favorecer deslocamentos éticos e epistemológicos que potencializem a escola não apenas como espaço de adaptação, mas também de invenção e acolhimento da diferença (Deleuze; Guattari, 1995).

Em síntese, os dados apresentados revelaram tanto avanços quanto limitações na forma como o curso tem incorporado as temáticas da inclusão e do capacitismo em seus TCCs. Embora haja um crescimento quantitativo e alguma diversidade de enfoques, ainda predomina uma abordagem funcionalista da inclusão, com foco na adaptação de materiais e métodos. O desafio contemporâneo, como propõe Gallo (2019), é construir uma educação menor, com micropolítica aberta à diferença, que promova deslocamentos no modo como ensinamos e aprendemos matemática. Isso implica romper com a lógica da





homogeneização e reconhecer, como afirma Candau (2012), que a diferença não é um problema a ser corrigido, mas uma potência a ser afirmada.

## 7 Considerações

A presente pesquisa evidenciou que, embora haja um movimento recente de abordagem das temáticas da inclusão e do capacitismo nas monografias dos estudantes do curso de Matemática-Licenciatura da UFPE – Campus Caruaru, esses ainda não são tratados como temas centrais na formação docente. O aumento do número de trabalhos que discutem essas questões, especialmente após a criação da disciplina de Libras 2 e Educação Matemática Inclusiva, representa um avanço importante. No entanto, esse avanço ainda se mostra tímido diante da complexidade e da urgência que a diversidade impõe ao cotidiano escolar.

A análise dos trabalhos de conclusão de curso revelou uma predominância de propostas voltadas à adaptação de materiais e métodos, o que indica um esforço de inclusão que se restringe a ajustes na superfície da prática pedagógica. Poucos trabalhos, contudo, enfrentam de forma crítica a estrutura escolar e os próprios fundamentos da formação docente. Esse dado reforça a ideia de que o capacitismo continua operando de forma silenciosa e naturalizada, sustentando práticas que, embora bem-intencionadas, acabam reproduzindo mecanismos de exclusão sob a aparência de inclusão.

Diante disso, reafirma-se a necessidade de uma formação docente que vá além da técnica e do cumprimento da legislação vigente. É preciso construir uma perspectiva que reconheça a diferença como constitutiva da experiência educativa e não como um desvio a ser corrigido. A educação matemática, nesse sentido, deve ser compreendida como um campo capaz de acolher diferentes formas de ser, aprender e existir, comprometido com a valorização das singularidades e com a construção de ambientes escolares verdadeiramente inclusivos.

Promover uma formação inicial anticapacitista e intercultural significa criar espaços que desafiem os modelos normativos de ensino e aprendizagem, abrindo caminho para práticas pedagógicas mais justas, sensíveis e transformadoras. Isso implica formar professores capazes de interrogar os próprios pressupostos da matemática escolar, reconhecendo seu potencial político, cultural e afetivo. Trata-se, enfim, de contribuir para uma educação matemática que não apenas inclua, mas que perturbe as exclusões





historicamente produzidas e reafirme o direito de todos e todas à aprendizagem, ao pertencimento e à dignidade.

### Referências

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BAUMAN, Zygmunt. *Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadoria*. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BAUMAN, Zygmunt. *Sobre educação e juventude*. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

BARON, Ivan. *Guia anticapacitista*. São Paulo: Instituto Aurora, 2022. E-book. Disponível em: <https://www.institutoaurora.org/ebook-guia-anticapacitista>. Acesso em: 2 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. *Educação & Sociedade*, v. 33, n. 118, p. 235–250, jan. 2012.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. v. 1.. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

BEZERRA, Esther Nogueira. *Capacitismo e anticapacitismo: compreendendo os desdobramentos do preconceito contra as pessoas com deficiência e a importância da visibilização da luta anticapacitista brasileira nos tempos atuais*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Serviço Social) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2023.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1987.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 40. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. (Org.). *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas S.A., 2008.

GUERRA, Itxi. *Luta contra o capacitismo: anarquismo e capacitismo*. Editora Terra sem Amos: Brasil, 2021.

LINS, Romulo Campos. “Matemática, monstros, significados e educação matemática. In: BICUDO, M. A. V.; BORBA, M. C. (org.). *Educação matemática: pesquisa em movimento*. São Paulo: Cortez, 2004, p. 92-120.

WALSH, Catherine. *La Interculturalidad en la Educación*. Peru: Ministério da Educación, 2001.



