

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA: UM PRIMEIRO OLHAR PARA OS CURSOS DA FAFIDAM

Janeyneide da Silva Batista da Paz¹; Francisco Wagner Soares Oliveira²

¹Universidade Estadual do Ceará, Faculdade de Filosofia Dom Aureliano matos/FAFIDAM, Tabuleiro do Norte, Ceará, Brasil, e-mail: janeyneide.batista@aluno.uece.br

²Universidade Estadual do Ceará, Faculdade de Filosofia Dom Aureliano matos/FAFIDAM, e-mail: wagneruece.oliveira@uece.br.

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo identificar os saberes e práticas correlacionadas a Educação Inclusiva nos cursos de formação inicial de professores que ensinam matemática. Este estudo se deu através da pesquisa qualitativa, dispondo da aplicação de um formulário via *Google forms* para a coleta de dados. Dentre os saberes, tem-se: o ensinar matemática de forma inclusiva, assim, acolhendo as diferenças; ter um olhar inclusivo e ético; o trabalho em conjunto; a realização do planejamento para atender a todos de forma inclusiva; experiências práticas; estudos teóricos; inclusão das pessoas com deficiências no ensino-aprendizagem, entre outros. Como práticas pedagógicas, apresentam-se: a construção de materiais pedagógicos inclusivos; estudo de campo; rodas de conversas e debates; metodologias ativas, entre outras.

Palavras-Chave: Formação Inicial; Professores de Matemática; Educação Inclusiva; Saberes e Práticas docentes.

Introdução

Ao falarmos em Educação Inclusiva, Paz, Oliveira e Paulino (2024) enfatizam que todos devem ser incluídos no mesmo processo e ambiente, de forma que todos façam e sintam-se parte do processo, assim, possibilitando a uma aprendizagem significativa. Mantoan (2003) pontua que é imprescindível compreendermos que a inclusão remete a um ambiente escolar de todos e para todos, independentemente de suas especificidades. Assim, oportunizando a todos um ensino e aprendizagem efetivos e com equidade. Nesse sentido, se faz necessário a reflexão acerca de como está acontecendo o processo formativo inicial dos professores que ensinam matemática mediante a perspectiva da inclusão escolar.

O processo de Formação Inicial tem se configurado como uma etapa para a efetivação de uma Educação Inclusiva, tendo em vista as exigências e necessidades da prática pedagógica inclusiva na sala de aula, mediante a um ambiente escolar diversificado e plural, onde requer adaptações curriculares e práticas pedagógicas mais inclusivas principalmente ao que tange ao ensino de matemática, onde se faz necessário compreender desde o abstrato ao concreto. Desse modo, Mantoan (2003) ressalta a importância de professores mais acolhedores e mais inclusivos

uma vez que estes professores estarão atuando em sala de aula, com o público da Educação Especial, por exemplo, no ensino regular.

Diante dessa necessidade, neste estudo, voltam-se os olhares para o processo formativo inicial dos professores que ensinam matemática, sejam eles de curso de licenciatura em Matemática ou mesmo de Pedagogia. Como lócus da pesquisa dispomos dos cursos ofertados pela Universidade Estadual do Ceará – UECE especificamente do Campus da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos – FAFIDAM, localizada na cidade de Limoeiro do Norte – Ce. Conforme Carvalho et al. (2021), Esta universidade é responsável em formar a maioria dos professores da região do Vale Jaguaribe, a mais de cinco décadas, tornando-se pioneira no processo formativo inicial de professores.

Diante desse contexto, este trabalho objetiva identificar os saberes e práticas correlacionadas a Educação Inclusiva nos cursos de formação inicial de professores que ensinam matemática. Assim, buscando um olhar reflexivo acerca do que é proposto no currículo dos respectivos cursos, que subsidie a uma atuação docente pautada na equidade e inclusão.

Metodologia

O presente estudo se caracteriza como sendo uma pesquisa qualitativa de análise descritiva e exploratória. A escolha por esse tipo de abordagem se deve pelo fato de permitir ao pesquisador a aproximação e observação direta com o fenômeno investigado, assim, como enfatiza Ludke e André (1986).

Tendo em vista o respectivo objetivo de identificar os saberes e práticas correlacionados a Educação Inclusiva nos cursos de formação de professores que ensinam matemática, utilizamos um formulário na plataforma *Google forms*, o qual foi estruturado com duas seções: Questões Gerais voltadas ao perfil dos discentes, além da grade curricular do curso e as Questões Específicas direcionadas aos saberes e práticas pedagógicas ao que tange a Educação Inclusiva, contendo questões objetivas e subjetivas. As respectivas questões aparecem na seção seguinte.

Dessa forma, foi realizada uma análise interpretativa, dialogando com os autores da temática, considerando: o Perfil dos Estudantes, Grade Curricular dos Cursos, além dos Saberes e Práticas Docentes. Além disso, os participantes da pesquisa foram identificados neste estudo através de códigos, assim preservando o anonimato.

Nesse sentido, para os estudantes do curso de matemática e pedagogia foram atribuídos os respectivos códigos: ECLM1 – Estudante do Curso de Licenciatura em Matemática 1, ECLP1 – Estudante do Curso de Pedagogia 1 e assim sucessivamente onde as letras indicam o curso e o número indica estudantes distintos. Por fim, participaram desta pesquisa seis estudantes de forma voluntária, em que destes, três são do curso de licenciatura em matemática e três são do curso de licenciatura em pedagogia da FAFIDAM.

Resultados e discussão

No que diz respeito ao perfil dos estudantes identificamos que são estudantes que estão cursando entre o 7º ao 9º semestre dos respectivos cursos, aos quais já estão com mais de 50% do curso concluído, fato que corrobora para uma análise mais fiel acerca dos saberes e práticas docentes ao longo do processo formativo inicial dos futuros professores que podem atuar no ensino de matemática.

Desse modo, cabe enfatizar acerca da análise referente ao que correlaciona a Grade Curricular dos Cursos, ressaltando que a disciplina de Libras por lei já é obrigatória, isto é, inclusa na grade curricular dos cursos de licenciaturas do Brasil. Partindo disso, foi realizada as seguintes perguntas aos estudantes: (1) Quais disciplinas voltadas a Educação Inclusiva seu curso de formação inicial oferta como disciplinas obrigatórias além da disciplina de Libras? (2) Quais disciplinas voltadas a Educação Inclusiva seu curso de formação inicial oferta na grade curricular como disciplinas optativas? (3) Quais destas disciplinas optativas foram ofertadas durante o período de sua formação inicial? E quais você cursou?.

Partindo, da análise referente a primeira pergunta, a qual se direciona a disciplinas obrigatórias pautadas a Educação Inclusiva com exceção da disciplina de Libras, evidencia-se nas falas dos estudantes de matemática ausência de demais disciplinas direcionadas a Educação Inclusiva, como aponta dois estudantes dando como respostas, “Nenhuma.” (ECLM1, ECLM2, 2026). Nesse sentido, as falas dos estudantes do curso de licenciatura em matemática vão ao encontro com Mantoan (2003) onde a autora pontua acerca da necessidade de uma nova reestruturação nos currículos dos cursos de formação de professores para que propicie aos futuros professores aprender práticas de ensino inclusivas.

Já o estudante ECLM3 enfatiza de modo geral acerca de outras disciplinas destacando que “O foco delas pelo meu ponto de vista não é educação inclusiva, mais dentro da ementa retratam sobre, são elas: Psicologia da aprendizagem, didática, laboratório de pesquisa e o estágio.” (ECLM3, 2026). Partindo da concepção do estudante é importante refletir acerca de

como está sendo abordado a matemática na perspectiva da Educação Inclusiva no processo de formação inicial dos professores.

Em contrapartida, os estudantes do curso de licenciatura em pedagogia apresentam uma maior oferta de disciplinas obrigatórias relacionada à Educação Inclusiva além de Libras, as quais são mencionadas nas falas dos respectivos estudantes ECLP1, ECLP2 e ECLP3, onde destacam:

“Para o meu fluxo, que vem a ser o de 2011, nós temos Fundamentos da Educação Especial e Inclusiva, onde tratamos sobre como as deficiências são tratadas e vistas dentro do âmbito educação. E temos a Dificuldade de Aprendizagem, onde estudamos as dificuldades de aprendizagem, suas definições, como funcionam e como interferem nos processos de aprendizagem do aluno, além de formas de como é possível adaptar o ensino para pessoas com essas condições. Porém, durante todo o curso falamos sobre inclusão, desde disciplinas como as Psicologia (I, II e a de aprendizagem), os ensinamentos, alfabetização de crianças e etc”. (ECLP1,2026).

“Fundamentos da educação especial”. (ECLP2,2026).

“3”. (ECLP3,2026).

Desse modo, nota-se a singularidade entre as estruturas de oferta acerca da Educação Inclusiva no processo formativo dos professores, nos cursos de licenciatura em matemática e pedagogia da FAFIDAM. No curso de Matemática evidencia uma abordagem mais ampla da Educação Inclusiva onde é trabalhada de forma mais geral em disciplinas não específicas, como mencionada pelo estudante ECLM3. Em contrapartida, o curso da pedagogia, traz uma maior ênfase na Educação Inclusiva no processo de formação inicial, onde são evidenciadas nas falas acima principalmente pelo estudante ECLP1.

Diante disso, nota-se ainda lacunas acerca da Educação Inclusiva nos currículos dos cursos de licenciatura principalmente o de Matemática a qual a única disciplina obrigatória é Libras. Assim, Mantoan (2003) destaca que “[...] todos os níveis dos cursos de formação de professores devem sofrer modificações nos seus currículos, de modo que os futuros professores aprendam práticas de ensino adequadas às diferenças” (Mantoan, 2003, p. 25). Com isso, é perceptível a necessidade acerca da reestruturação e modificação dos currículos nos cursos de formação inicial dos professores que ensinam matemática.

Com relação as disciplinas optativas ofertadas pelos cursos de Matemática e Pedagogia, os estudantes do curso de matemática de forma geral destacaram que a única disciplina optativa é a “Educação Especial”. No caso do curso de Pedagogia os discentes enfatizam três disciplinas, sendo: “Dificuldades de aprendizagem, Estágio IV- Educação Especial, Educação especial e inclusão escolar”. Novamente, nota-se a singularidade das ofertas curriculares entre os dois cursos com relação a Educação Inclusiva.

Neste sentido, vale ressaltar que o curso da pedagogia lançou no último edital para concurso uma vaga para docente na área da Educação Especial e Inclusiva. Com isso, o respectivo curso tem uma professora específica desta área, o que contribui para a oferta das disciplinas voltadas a temática. Já o curso da Matemática não tem professor na respectiva área, o que pode dificultar a oferta da disciplina em Educação Especial e com isso emergindo lacunas na formação inicial acerca da inclusão. Com isso, Vasconcelos e Manrique (2014) ressaltam,

[...] a necessidade de propostas curriculares e de formação de professores para o trabalho com alunos com deficiência, propostas que devem contemplar práticas com materiais didáticos e tecnologia assistiva, troca de experiências entre professores e instituições, além de teorias e legislação existente no campo da educação inclusiva. (Vasconcelos, Manrique, 2014, 156).

É importante compreendermos que o ensino de matemática requer práticas pedagógicas inclusivas mediante a demanda da sala de aula regular, assim, requer também uma formação inicial mais inclusiva, para que de fato desenvolva-se um ensino de matemática com mais equidade e qualidade, assim, buscando uma Educação mais inclusiva.

Ainda, cabe pontuar acerca das disciplinas optativas com relação a sua oferta e quais destas disciplinas durante o período da formação inicial estes estudantes cursaram. Assim, os estudantes destacam em suas falas que

“Foi ofertada uma vez, mas não teve professor.” (ECLM1, 2026).

“Não foi ofertada.” (ECLM2, 2026).

“Educação especial, é uma disciplina que tentei pegar algumas vezes mais nunca foi ofertada por causa que não tinha professores para a disciplina.” (ECLM3, 2026).

“Todas as disciplinas foram ofertadas, mas infelizmente não pude cursar Educação Especial e inclusão escolar, devido ao horário que foi ofertada, pois chocava com outras matérias.” (ECLP1, 2026).

“Só 1 e estou cursando agora”. (ECLP2, 2026).

“1”. (ECLP3, 2026).

Mediante as falas dos estudantes do curso de matemática e pedagogia de forma geral, indicam fragilidades estruturais na oferta das disciplinas optativas, sendo elas a ausência de professor para ministrar a respectiva disciplina, a não oferta das disciplinas, além do choque de horário com as disciplinas obrigatórias.

Com isso, Manrique (2014) destaca a necessidade de pensar “[...] em processos formativos para os professores se tornarem aptos a atender a diversidade dos alunos da sala de aula [...]” (Manrique, 2014, p.9). Dessa forma, é imprescindível refletir acerca da materialização dos currículos nos cursos de licenciaturas em Matemática e Pedagogia com relação a Educação

Inclusiva, pautando-se em algumas fragilidades como mencionadas anteriormente pelos discentes, a exemplo, as barreiras estruturais e atitudinais durante o processo formativo.

Diante deste contexto, discutiremos agora acerca das experiências vivenciadas pelos estudantes durante a sua trajetória formativa, com ênfase nos saberes e práticas docente pautadas na Educação Inclusiva. Assim, foram propostas aos estudantes duas perguntas dentro da respectiva categoria “Saberes e práticas docentes”, sendo: (1) Quais práticas docentes relacionada a Educação Inclusiva você já vivenciou durante o período de sua formação inicial? (2) Quais saberes docentes voltados a Educação Inclusiva você considera ter adquirido no período de sua formação inicial?

Em relação as práticas docentes correlacionadas a Educação Inclusiva, apresentamos abaixo as falas dos estudantes do curso de Matemática da FAFIDAM, as quais são:

“Não houve nenhuma prática.” (ECLM1, 2026).

“Nenhuma que eu me lembre” (ECLM2, 2026).

“Na universidade participo do PIBID, ou seja, o meu maior contato surge desse programa, pois uso de metodologias ativas, identificação de barreiras de aprendizagem, planejamento com o supervisor, aspectos Emocionais e respeito aos ritmos.” (ECLM3, 2026).

Nas falas dos estudantes ECLM1 e ECLM2 há concordância ao enfatizar acerca de não terem vivenciado nenhuma prática docente pautada na Educação Inclusiva. Entretanto, o estudante ECLM3 apresenta discordância com os estudantes ECLM1 e ECLM2, ao se posicionar que ao participar do programa PIBID tem uma maior proximidade com elementos que podem contribuir para o desenvolvimento da prática, mencionando o acompanhamento pedagógico juntamente com o supervisor, respeitando os ritmos e a parte emocional. Porém, Glat e Pletsch (2011), pontuam que as ações pautadas para formação docente na perspectiva inclusiva, ainda não tem conseguido atingir de forma efetiva aos paradigmas da inclusão. Logo, é importante refletir que estas ações descritas pelo ECLM3 podem não garantir necessariamente para o desenvolvimento da prática pedagógica inclusiva dos futuros professores.

Agora, cabe tecer acerca do posicionamento dos estudantes dos cursos de licenciatura em Pedagogia com relação as práticas pedagógicas inclusivas vivenciadas, os quais destacam:

“Neste período, tivemos rodas de conversas, estudo sobre as deficiências, mas a experiência em Fundamentos da Educação Especial e a inclusiva, os alunos fizeram uma observação no desenho da FAFIDAM e se o seu desenho arquitetônico era inclusivo. Preenchemos uma folha com esses dados e levamos para discussão em sala de aula, chegando a conclusão que falar sobre inclusão na universidade é muito necessário, pois de 4 banheiros acessíveis encontrados, por exemplo, dois servem

como depósitos e um deles você precisa subir escadas para acessá-lo. Porém, ainda falta por parte de alguns professores, a preocupação de acessibilidade ao ensino em si.” (ECLP1, 2026).

“Durante a formação, na prática aprendi mais na bolsa estudantil e o estágio. Como por exemplo, a arte em braile” (ECLP2, 2026).
“5” (ECLP3, 2026).

Diante das falas dos estudantes da Pedagogia, há relatos de vivências e aprendizagem mediante as práticas pedagógicas vivenciadas pelos respectivos estudantes. Nesta perspectiva, é possível assinalar que os estudantes da pedagogia apresentam uma bagagem de conhecimentos e criticidade em relação as práticas, acessibilidade e as ações dos docentes do respectivo curso correlacionados a inclusão. Assim, interferindo diretamente em como vem se materializando a inclusão durante o processo formativo inicial dos futuros professores na FAFIDAM demonstrando preocupação por parte dos discentes, como aponta a fala do ECLP1 quando destaca “[...] ainda falta por parte de alguns professores, a preocupação de acessibilidade ao ensino em si.” (ECLP1, 2026).

Desse modo, é pertinente destacar a fala do estudante ECLP1 ao enfatizar algumas práticas, como: rodas de conversas, estudos voltados as deficiências e a observação da estrutura da FAFIDAM analisando se o desenho arquitetônico conseguia atender a demandas de alunos com deficiência. O estudante faz uma análise crítica das experiências vivenciadas demonstrando criticidade em suas interpretações ao processo formativo, realizando a análise destas experiências que se depara com barreiras atitudinais e estruturais, quando aponta em um trecho da sua fala “[...] de 4 banheiros acessíveis encontrados, por exemplo, dois servem como depósitos e um deles você precisa subir escadas para acessá-lo. Porém, ainda falta por parte de alguns professores, a preocupação de acessibilidade ao ensino em si.” (ECLP1, 2026). A partir da vivência das práticas pedagógicas o estudante faz uma análise crítica com relação as fragilidades encontradas no percurso da sua Formação Inicial na FAFIDAM.

Sabe-se, conforme Fiorentini e Oliveira (2013) que “a prática pedagógica da matemática é vista como prática social, sendo constituída de saberes e relações complexas que necessitam ser estudadas, analisadas, problematizadas, compreendidas e continuamente transformadas”. (Fiorentini; Oliveira, 2013, p. 921). Neste contexto, é imprescindível que os cursos de licenciaturas de Matemática e Pedagogia reflitam acerca do processo formativo na perspectiva da Educação Inclusiva, tendo em vista as fragilidades elencadas pelos estudantes dos respectivos cursos, uma vez que a prática pedagógica é crucial para o desenvolvimento do

ensino de matemática inclusivo, assim, sendo necessário professores com formação pautada na Educação Inclusiva, tendo em vista que o ambiente educacional é constituído pela sua pluralidade e diversidade.

Com relação aos saberes os estudantes do curso de licenciatura em matemática pontuam em suas falas que não há nenhum tipo de saberes acerca da Educação Inclusiva correlacionados ao seu percurso formativo. Assim, os respectivos estudantes afirmam: “Nenhum.” (ECLM1, 2026). “Considero que não sei quase nada sobre o assunto” (ECLM2, 2026). Com isso, é visto a ausência de conhecimentos e saberes acerca da inclusão, o que demonstra a falta de articulação no processo formativo dos professores de matemática, logo evidenciando as fragilidades em sua formação. Em contrapartida, Gatti (2010) Apud Oliveira (2024) destacam que é através dos cursos de licenciaturas, que os futuros professores adquirem novos saberes pedagógicos e didáticos para responder as necessidades que a sala de aula requer. Diante deste contexto, emergem-se lacunas no processo formativo do curso de licenciatura em matemática da FAFIDAM com relação a temática da Educação Inclusiva, uma vez que os estudantes percebem déficit em sua formação considerando o posicionamento do ECLM2.

Entretanto, o ECLM3 destaca que

“Como um todo, a área de licenciatura em matemática ajuda a compreender que ensinar matemática de forma inclusiva não é da uma aula com conteúdo mais fácil, é entender que a melhor forma de incluir as diferenças é encontrar metodologias de ensino que ajudem todos de forma que o conteúdo seja repassado e haja compreensão e participação por partes dos alunos. É preciso ter um olhar inclusivo e ético, trabalhar de forma conjunta e entender que o planejamento é de suma importância para que toda a turma seja englobada e que nenhum estudante fique de fora e que todos se sintam participantes de um só conjunto, ou seja matematicamente falando, a educação inclusiva não busca a intersecção que padroniza, mas a união que preserva as propriedades de cada subconjunto (aluno) dentro do todo escolar.” (ECLM3, 2026).

Analisando a fala do respectivo estudante, há uma contradição em sua resposta com relação as demais falas dos ECLM1 E ECLM2, além de seu posicionamento anterior no qual ressalta que as disciplinas não focam diretamente a Educação Inclusiva, apenas retratam acerca da temática. Assim, afirmado que “O foco delas pelo meu ponto de vista não é educação inclusiva, mais dentro da ementa retratam sobre [...]”. (ELMT 3, 2026). Neste viés, há um desencontro de percepções dos alunos do respectivo curso com relação aos saberes adquiridos durante seu processo formativo, o que demonstra insegurança e mais fragilidades na formação inicial do professor de matemática para atuar alinhado aos paradigmas da inclusão. Com isso, Mantoan (2003) aponta a urgência da reorganização dos currículos dos cursos de licenciaturas,

com base na perspectiva inclusiva. Para a autora, é imprescindível formar professores que sejam capazes de acolher e valorizar a diversidade, assim, tornando o ensino regular um ambiente mais inclusivo.

Em relação aos posicionamentos dos estudantes do curso de pedagogia, observa-se um maior contato com a temática da Educação Inclusiva, fazendo uma relação entre a teoria e a prática, corroborando para a construção dos saberes. Neste contexto, os estudantes ECLP1 e ECLP2 retratam:

“São inúmeros, professores como a X e Y, trazem experiências práticas e estudos teóricos sobre as deficiências e como elas influenciam na dinâmica social da vida de pessoas com essas condições. Tratamos principalmente sobre como enxergamos essas pessoas, como tratá-las adequadamente e também sobre como podemos incluir elas nos processos de ensino-aprendizagem no âmbito escolar, estejam elas dentro do aspecto das deficiências ou das dificuldades de aprendizagem. Então, ao falarmos de saberes, foram muitos, pois em muitas outras disciplinas também tratamos sobre a temática, debatemos, estudamos e até fazemos materiais pedagógicos para trabalharmos em sala de aula. Então, creio que com as aulas, as experiências vividas, os conhecimentos aprendidos, creio que adquiri uma bagagem imensa para aplicar no meu fazer docente. Desde técnicas e metodologias específicas, como saberes práticos do dia a dia que devemos ter e saber.” (ECLP1, 2026).

“Com a bolsa, fiz entrevistas, enquetes e encontros para entender melhor a educação inclusiva, as dificuldades dos docentes com deficiência e a falta de estrutura da faculdade para os mesmos”. (ECLP 2, 2026).

As falas anteriores, estão em concordância com Tardif (2014) quando ressalta que o saber do professor é plural, e se constrói a partir da sua relação teórica e a sua experiência vivida. Dessa forma, as respectivas falas anteriores dos ECLP1 e ECLP2 destaca a importância da articulação entre os conhecimentos teóricos adquiridos e a sua associação a prática, ao enfatizar a relação dos conhecimentos adquiridos com a realidade, assim, demonstrando a construção dos saberes na perspectiva da Educação Inclusiva onde faz a junção dos conhecimentos acadêmicos adquiridos a sua atuação como futuros docentes.

Entretanto, o estudante ECLP3 ressalta que não adquiriu nenhum saber, afirmando como resposta “0” (ECLP3, 2026). Em sua fala, observa-se contradições com relação aos seus posicionamentos anteriores ao afirmar que há disciplinas obrigatórias “3” (ECLP3, 2026) e optativas pautadas na Educação Inclusiva, além de se contradizer com os posicionamentos dos demais estudantes do respectivo curso. Porém, seu posicionamento vai ao encontro as falas dos estudantes ECLM1 e ECLM2 quando enfatizam de modo geral, que não há nenhum saber adquirido ao longo do processo formativo em relação a Educação Inclusiva. Em relação a questão dos saberes, cabe lembrar que Tardif (2014) elenca que os saberes docentes são complexos e imprescindíveis no processo formativo do professor. Com isso, há concordância

com o autor quando os estudantes apresentam contradições entre eles destacando a complexidade dos saberes docentes como o autor pontua.

Conclusões

A partir deste estudo buscou-se identificar os saberes e práticas correlacionadas a Educação Inclusiva nos cursos de formação inicial de professores que ensinam matemática, assim, buscando compreender que o processo formativo traz em si a escolha de reproduzir ou transformar a realidade como ressalta Freire (1979), assim buscando contribuir para um olhar mais reflexivo e crítico acerca da Educação Inclusiva em seu percurso formativo.

Nesse sentido, foram identificados os seguintes saberes: o ensinar matemática de forma inclusiva, assim, acolhendo as diferenças; ter um olhar inclusivo e ético; o trabalho em conjunto; a realização do planejamento para atender a todos de forma inclusiva; experiências práticas; estudos teóricos; inclusão das pessoas com deficiências no ensino-aprendizagem; discussão acerca das metodologias e técnicas a serem trabalhadas na perspectiva da Educação Inclusiva, além dos saberes adquiridos a partir das vivências dos estudantes. Em relação, as práticas docentes apresentam-se as seguintes: construção de materiais pedagógicos inclusivos; estudo de campo; rodas de conversas e debates; metodologias ativas; atividades práticas e o planejamento colaborativo.

Contudo, este estudo identificou lacunas no processo formativo de professores nos Cursos de Licenciatura em Matemática e Pedagogia da FAFIDAM, sendo uma delas as fragilidades do currículo no que tange aos paradigmas da inclusão, barreiras estruturais e atitudinais, a materialização dos saberes docente na formação inicial, além da quantidade e frequência que acontecem as práticas pedagógicas inclusivas nos respectivos cursos. Logo, se faz necessário refletir acerca do processo formativo dos cursos de licenciatura em Matemática e Pedagogia da FAFIDAM, tendo em vista as lacunas e fragilidades apresentadas mediante a temática da Educação Inclusiva.

Referências

CARVALHO, Sandra Maria Gadelha de; MENDES, José Ernandi; AMORIM, Jamira Lopes de. **UNIVERSIDADE, DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO NO VALE JAGUARIBE. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, v. 30, n. 1, p. 52-67, 28 mar. 2021.

FIorentini, D.; OLIVEIRA, A. T. C. C. O lugar das matemáticas na licenciatura em matemática: que matemáticas e que práticas formativas? **Bolema**, Rio Claro, v. 27, n. 47, p. 917-938, dez. 2013.

FREIRE, Paulo. Conscientização. São Paulo: Moraes, 1979.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.

LÜDKE, Menga, ANDRÉ, Marli E. D. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna. 2003.

NÓVOA, António. Professores: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, Leandro Fernandes de. Ensino de Matemática na Perspectiva da Educação Inclusiva: Experiências Docentes em Escolas da Rede Estadual de Ensino da Cidade de Caraúbas/Rn/Leandro Fernandes de Oliveira.2024.

PAZ, Janeyneide da Silva Batista da; OLIVEIRA, Francisco Wagner Soares; PAULINO, Otávio Floriano. Educação Inclusiva: desafios e perspectivas na visão de professores de Matemática de Tabuleiro do Norte – CE. **Revista Prática Docente**, [S. L.], v. 9, p.e24025.id915. Disponível em: <https://periodicos.cfs.ifmt.edu.br/periodicos/index.php/rpd/article/view/915>. Acesso em: 26 mar. 2026.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 16. ed. –Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VASCONCELOS, S.C.R., MANRIQUE, A.L. Percepções de professores que lecionam Matemática sobre a Educação Inclusiva. **REVEMAT**. Florianópolis (SC), v.9, n. 1, p. 139-158, 2014.

