

<http://dx.doi.org/10.23925/1983-3156.2024v26i1p339-359>

**O componente curricular “Educação Inclusiva” na formação inicial de professores: Um estudo de caso em um curso de licenciatura em matemática**

**The curricular component “Inclusive Education” in initial teacher education: A case study in a teaching degree in mathematics**

**El componente curricular “Educación Inclusiva” en la formación inicial docente: Un estudio de caso en un curso de grado en matemáticas**

**La composante curriculaire “Education inclusive” dans la formation initiale des enseignants : une étude de cas dans un cursus de Licence en Mathématiques**

Damião Michael Rodrigues de Lima<sup>1</sup>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) *campus* Iguatu  
Mestre em Distúrbios do Desenvolvimento  
<https://orcid.org/0000-0001-6505-2133>

Francisco José de Lima<sup>2</sup>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) *campus* Cedro  
Doutor em Educação  
<https://orcid.org/0000-0001-5758-5159>

Roberta da Silva<sup>3</sup>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) *campus* Iguatu  
Doutora em Psicologia  
<https://orcid.org/0000-0001-5620-975X>

### **Resumo**

O trabalho discute contribuições do componente curricular “Educação Inclusiva” na formação inicial do professor de matemática. Caracteriza-se como um estudo de caso, com abordagem qualitativa, cujos dados foram coletados junto a alunos e egressos de um curso de licenciatura em matemática do Instituto Federal do Ceará (IFCE), que cursaram o componente curricular nos semestres entre 2016 e 2019. Evidenciaram-se perspectivas relevantes na visão dos participantes quanto ao percurso na disciplina, destacando-se melhor compreensão sobre o conceito de deficiência, os tipos de deficiências, assim como sobre educação na ótica inclusiva, além de maior entendimento acerca da necessidade de formação inicial/continuada de professores, visando à promoção de inclusão, favorecendo adequações didático-pedagógicas necessárias à efetivação de aprendizagem de pessoas com deficiência. A ênfase à importância

---

<sup>1</sup> [michael.lima@ifce.edu.br](mailto:michael.lima@ifce.edu.br)

<sup>2</sup> [franciscojose@ifce.edu.br](mailto:franciscojose@ifce.edu.br)

<sup>3</sup> [robertasilva@ifce.edu.br](mailto:robertasilva@ifce.edu.br)

do componente curricular “Educação Inclusiva” permite inferir que a disciplina despertou interesse e instigou a busca por subsídios que favoreçam uma prática profissional capaz de promover aprendizagens na diversidade.

**Palavras-chave:** Educação inclusiva, Formação inicial, Aprendizagem docente.

### **Abstract**

The work discusses the contributions of the “Inclusive Education” curriculum component in the initial education of mathematics teachers. It is characterized as a case study with a qualitative approach, whose data were collected from undergraduates and graduates from a mathematics degree course at the Federal Institute of Ceará (IFCE) attending the component from 2016 to 2019. Relevant perspectives were highlighted from participants' views on the curriculum component, highlighting a better understanding of the concept of disability, types, and education from an inclusive perspective, in addition to a greater understanding of the need for initial/continuing teacher education to promote inclusion, favoring didactic-pedagogical adjustments necessary for the effective learning of people with disabilities. The emphasis on the importance of the “Inclusive Education” curriculum component allows us to infer that it aroused interest and instigated the search for subsidies that favor a professional practice that promotes learning in diversity.

**Keywords:** Inclusive education, Initial education, Teacher learning.

### **Resumen**

El trabajo discute los aportes del componente curricular “Educación Inclusiva” en la formación inicial de profesores de matemáticas. Se caracteriza como un estudio de caso con enfoque cualitativo, cuyos datos fueron recolectados de estudiantes y graduados de la carrera de matemáticas del Instituto Federal de Ceará (IFCE) que asistieron al componente entre 2016 y 2019. Se destacaron perspectivas relevantes a partir de las opiniones de los participantes en el componente curricular, destacando una mejor comprensión del concepto de discapacidad, tipos y educación desde una perspectiva inclusiva, además de una mayor comprensión de la necesidad de una formación inicial/continua docente para promover la inclusión, favoreciendo los ajustes didáctico-pedagógicos necesarios para el aprendizaje efectivo de las personas con discapacidad. El énfasis en la importancia del componente curricular “Educación Inclusiva” permite inferir que despertó interés e impulsó la búsqueda de subsidios que favorezcan una práctica profesional que promueva el aprendizaje en la diversidad.

**Palabra-clave:** Educación inclusiva, Educación inicial, Aprendizaje docente.

## Résumé

Cet article examine les contributions de la composante "éducation inclusive" dans la formation initiale des enseignants de mathématiques. Il s'agit d'une étude de cas, avec une approche qualitative, dont les données ont été collectées auprès d'étudiants et de diplômés d'un cours de mathématiques à l'Institut fédéral de Ceará (IFCE), qui ont suivi la composante du programme d'études entre 2016 et 2019. Notre recherche a mis en évidence des perspectives pertinentes dans le regard des participants sur le cours, y compris une meilleure compréhension du concept de handicap, des types handicaps, ainsi que de l'éducation dans une perspective inclusive, en plus d'une plus grande compréhension de la nécessité d'une formation initiale/continue des enseignants, en vue de promouvoir l'inclusion, favorisant les adaptations didactiques-pédagogiques nécessaires pour rendre l'apprentissage efficace pour les personnes handicapées. L'accent mis sur l'importance de la composante curriculaire "éducation inclusive" nous permet de déduire que cette composante a suscité de l'intérêt et a déclenché la recherche de subventions qui favorisent une pratique professionnelle capable de promouvoir l'apprentissage dans la diversité.

**Mots-clés :** Éducation inclusive, Formation initiale, Enseignement apprentissage.

## **O componente curricular “Educação Inclusiva” na formação inicial de professores: Um estudo de caso em um curso de licenciatura em matemática**

Nos últimos anos, muito se tem discutido à respeito da escolarização de pessoas com deficiência (Silveira; Emuno; Rosa, 2012). Instituíram-se políticas públicas para garantir o acesso e a permanência desses educandos, a saber: Constituição Federal (1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996)<sup>4</sup>, Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001), Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência - Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015), documentos que tratam da igualdade de condições para o ingresso, continuidade e êxito no sistema escolar, da oferta de atendimento educacional especializado, de programas de formação inicial e continuada de professores, bem como da defesa pela necessidade de professores com formação adequada tanto para atuação em atendimento educacional especializado (AEE) quanto para a sala de aula regular.

O AEE surge com a finalidade de fazer com que barreiras que dificultam o processo de escolarização sejam dirimidas, devendo ser organizado como um serviço complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e para a formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação, de forma suplementar, devendo integrar-se à proposta pedagógica da instituição bem como envolver a participação da família (Brasil, 2011).

Trabalhar com alunos, público-alvo da educação especial<sup>5</sup>, tem sido um desafio devido à existência de fatores que podem interferir no processo de inclusão escolar, tais como o insciência de professores sobre políticas de inclusão, falta de recursos oferecidos pelo poder público, falta de apoio e de profissionais especializados na área de educação especial e a não participação da família (Silveira, Emuno, & Rosa, 2012; Silva & Carvalho, 2017).

Para este trabalho, assume-se a concepção defendida por Lima (2006), ao enfatizar que o ensino inclusivo não deve ser depreendido como educação especial, ainda que esteja inserido em seus pressupostos.

---

<sup>4</sup> Alterada pela Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021, para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos.

<sup>5</sup> Modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (Brasil, 2001, p. 1).

A formação de professores na perspectiva da educação inclusiva é um campo que merece ser investigado, pois o papel do professor mostra-se fundamental não só no que diz respeito ao trabalho pedagógico, mas também no que tange às formas de abordagem de conteúdos, com vistas ao desenvolvimento de técnicas que impliquem na aprendizagem de alunos com deficiência.

Nesse sentido, cabe destacar que, no âmbito educacional brasileiro, as proposições ao debate sobre a formação docente e os diversos fatores que abarcam a profissão são cada vez mais prementes e tem se tornado desafiador, exigindo esforço de estudiosos e pesquisadores na tentativa de suprir os problemas educacionais vigentes. Atualmente, a sociedade contemporânea, marcada pela dinâmica da globalização, tem vivido constantemente os impactos de políticas socioeconômicas (Enfrentamento de desigualdade de renda; Educação para todos; Apoio à formação superior; Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, etc.), que acabam repercutindo no contexto da docência, fazendo emergir sucessivas discussões relacionadas ao fazer docente e ao campo da formação de professores.

Diante do exposto, esse estudo foi norteado pelas seguintes questões: Quais as contribuições do componente curricular “Educação Inclusiva” para a formação do futuro professor de matemática? Como se sentem licenciandos e egressos do curso de licenciatura em matemática diante da perspectiva de trabalhar futuramente com os alunos com deficiência? Esse componente curricular contribui para o uso de metodologias adequadas para a educação de alunos com deficiência?

A partir dessas problematizações, o estudo foi desenvolvido com o objetivo de discutirmos sobre as contribuições do componente curricular na formação inicial do professor de matemática. As reflexões teóricas tomam como ponto de partida pressupostos da legislação educacional brasileira e pesquisas referentes à educação inclusiva.

### **Educação inclusiva: Alguns apontamentos à luz da literatura**

Partindo do pressuposto que a educação é um direito de todos, as pessoas com deficiência têm direito à matrícula no sistema regular de ensino em condições equânimes de acesso e permanência, como recomenda a legislação educacional vigente.

Durante muito tempo, as pessoas com deficiência viveram à margem da sociedade, não participavam das tomadas de decisões, sendo consideradas incapacitadas, inválidas ou mesmo castigadas pelos deuses. Porém, essa situação ao longo do tempo tem mudado, já que às pessoas com deficiência têm sido assegurado direitos que devem ser zelados pela mesma sociedade que

as excluíram ao longo do tempo. Conforme Araújo e Maués (2013, p. 93) “o desenvolvimento da sociedade humana foi convertendo a educação em bem de elite, e, posteriormente, numa reivindicação da classe média urbana e finalmente como uma necessidade de todos. Da necessidade converteu-se em direito.”

No Brasil, os serviços para atendimento às pessoas com deficiência tiveram início em meados do século XIX, inspirados em experiências advindas da Europa e América do Norte, mas somente no século XX, mais especificamente no final dos anos cinquenta e início dos anos sessenta, é que emerge na política educacional brasileira a inclusão da educação de pessoas com deficiência (Mazzotta, 2011).

Nesse contexto, a educação inclusiva surge como uma proposta em que todos devem ser vistos diante de suas peculiaridades e não do ponto de vista da deficiência, participando ativamente das tarefas de ensino, expressando de forma livre suas opiniões e se desenvolvendo como cidadãos, respeitadas suas diferenças. A educação inclusiva constitui-se em um paradigma educacional “fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola” (Brasil, 2008, p. 1).

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa por todos os níveis da educação básica até o ensino superior. Segundo a legislação vigente, os alunos que são público alvo da educação especial devem estar matriculados, preferencialmente, na rede regular de ensino e deverão participar do atendimento educacional especializado (AEE), a saber, os educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Brasil, 2008a).

O AEE é um serviço de apoio pedagógico cujo objetivo é eliminar barreiras que dificultam a escolarização dos estudantes com deficiência. Deve ser realizado, prioritariamente, nas salas de recursos multifuncionais (SRM) da própria escola e, caso a escola não possua esses serviços, os discentes poderão utilizá-los em outra escola, no contraturno, de forma complementar para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, e de forma suplementar, para os com altas habilidades ou superdotação, não substituindo a participação desses em suas salas de aula regulares.

Nestes espaços, o uso e manipulação de recursos palpáveis é fundamental para todos os alunos, independentemente de apresentarem alguma deficiência ou não, pois pensar a inclusão “não é fazer alusão apenas ao fato de se garantir ao aluno o acesso à sala de aula, é criar oportunidades para que aprenda e se desenvolva com os demais alunos no mesmo ambiente,

sempre com vistas aos conhecimentos escolares a serem apresentados” (Borges et al., 2022. p. 410). Esse atendimento precisa integrar a proposta pedagógica da escola, estar articulado com as demais políticas públicas, atender às necessidades específicas desses alunos e contar com a participação efetiva da família para garantia de acesso pleno e participação efetiva (Brasil, 2011).

Na conjuntura atual, as discussões atinentes à escolarização de alunos com deficiência, a forma como aprendem e os desafios enfrentados pelas famílias e escolas são, de algum modo, temáticas que têm despertado preocupação da comunidade científica pela inclusão desses, por atitudes e práticas pedagógicas inclusivas, pela discussão da urgência na formação docente ou por concepções da comunidade escolar sobre esse processo.

A inclusão de alunos com deficiência na escola regular é um grande desafio para a política educacional. A esse respeito, Lima e Laplane (2016), ao analisar o acesso e a permanência desses sujeitos na escola em um município do interior de São Paulo, constataram que as matrículas estão concentradas no ensino regular da rede pública, porém, uma parcela desses alunos é atendida por instituições de educação especial, observando-se expressiva evasão escolar.

O processo de escolarização de estudantes com deficiência é uma problemática que exige atitudes e práticas de inclusão, na perspectiva de se garantir permanência e êxito. Nesse sentido, o estudo de Faria e outros (2018), que contou com a participação de 217 professores da educação básica de uma rede pública, com objetivo de verificar os conhecimentos sobre transtornos do espectro autista (TEA), atitudes e práticas pedagógicas desenvolvidas com alunos com o transtorno, mostrou que boa parte dos profissionais reconhecem corretamente a presença de fatores associados a déficits de interação social, comportamento e comunicação. No entanto, ainda há aqueles que cometem erros na compreensão de fatores etiológicos, indicando “a necessidade de uma aproximação maior entre o conhecimento das práticas pedagógicas para crianças com TEA em ambiente escolar e a sua real execução” (Faria et al., 2018).

Na perspectiva de conhecer necessidades de professores em relação ao trabalho pedagógico com alunos com deficiência, Favoretto e Lamônica (2014) realizaram um estudo com a participação de 38 professoras de ensino infantil de uma rede pública municipal do interior de São Paulo e observaram que a inclusão escolar está em processo de crescimento, porém, com professores que apresentam carências por saberes sobre o assunto. Nessa direção, Camargo e Sant’ana (2015) alertam que o papel do professor é fundamental não só no que diz respeito ao desenvolvimento do conteúdo programático, mas também quanto às formas de

abordagem desses conteúdos, com vistas à utilização de técnicas que impliquem na aprendizagem de educandos com deficiência.

No contexto educacional brasileiro, as proposições ao debate sobre a formação docente e os diversos fatores que abarcam a profissão são cada vez mais prementes e têm se tornado desafiadores, exigindo esforços de estudiosos e pesquisadores na tentativa de minimizar os problemas educacionais vigentes.

### **Educação inclusiva: Alguns apontamentos à luz da literatura**

Esta pesquisa foi desenvolvida no âmbito do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Ensino e Aprendizagem (GIPEA) do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE campus Cedro. Adotou abordagem qualitativa, cuja principal característica é o fato de ser compreensiva ou interpretativa, pois “considera a concepção de mundo do pesquisador, sua subjetividade e busca compreender fenômenos vivenciados pelos sujeitos, considerando assim sua interpretação sobre o objeto estudado” (Polak & Diniz, 2011, p. 71). O estudo teve o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento-chave, caracterizando-se como descritiva por preocupar-se com o processo e não apenas com o resultado e o produto, sendo que os dados tendem a ser analisados indutivamente, já que os significados que os sujeitos atribuem aos fenômenos são essenciais para a pesquisa (Bogdan & Biklen, 1994).

A pesquisa se configura como um estudo de caso, estratégia que, por ser uma “investigação empírica, investiga um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos” (Yin, 2001, p. 32). Para Triviños (2010), consiste num tipo de pesquisa qualitativa que toma por objeto uma unidade analisada em sua amplitude e complexidade.

Os dados foram coletados mediante a aplicação de um questionário eletrônico, criado através do *Google Forms*, elaborado com base nos objetivos estabelecidos para a pesquisa. A partir da utilização desse instrumento de coleta de dados, é possível obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses e expectativas (Gil, 2008).

Foram sujeitos da pesquisa alunos(as) e egressos(as) do curso de licenciatura em matemática, que cursaram a disciplina de “Educação Inclusiva” nos períodos letivos dos anos de 2016 a 2019. O questionário foi encaminhado por e-mail a um total de 57 participantes, conforme levantamento de endereços eletrônicos realizada por meio do Sistema Q-Acadêmico Web no sítio <https://qacademico.ifce.edu.br/qacademico/index.asp?t=1000>, usando o login do

professor da disciplina (primeiro autor do estudo), seguindo-se todos os trâmites legais de ética na pesquisa<sup>6</sup>, sendo obtidas 37 respostas.

O questionário foi composto por onze questões objetivas relacionadas a gênero, faixa etária, período de curso do componente curricular, identificação do participante como aluno ou egresso do curso e sobre o exercício ou não da docência no momento da realização da pesquisa. Cinco questões subjetivas também compuseram o instrumental, buscando identificar se o(a) aluno(a) ou egresso(a), após ter cursado o componente curricular “Educação Inclusiva”, considerava ter desenvolvido a habilidade de conhecer e refletir sobre metodologias e materiais de apoio ao ensino diversificado, como menciona o projeto pedagógico do referido curso.

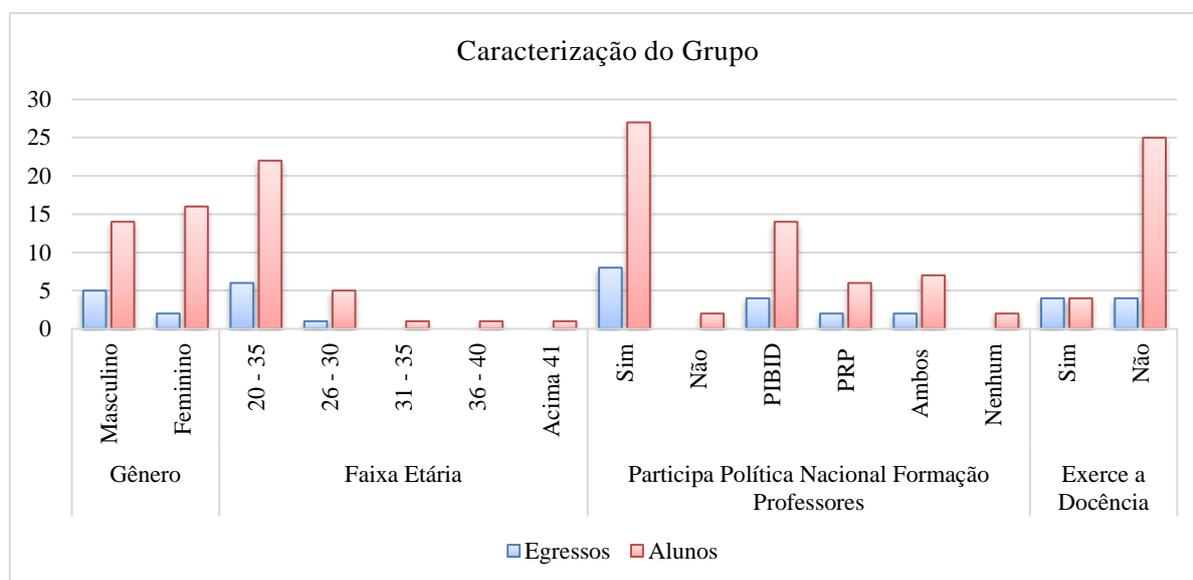


Figura 1.

*Caracterização do grupo quanto ao gênero, faixa etária, situação no curso, participação em alguma ação da política nacional de formação de professores como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência ou Programa Residência Pedagógica e exercício da docência (Autores, 2023)*

As informações que serviram para caracterizar a amostra da pesquisa estão descritas no Figura 1. Para preservar o anonimato dos sujeitos que participaram da pesquisa, no processo de análise das respostas no formulário, os participantes foram identificados com AL (letras iniciais da palavra aluno) seguido de um número natural (AL01, AL02, AL03, ..., AL37).

<sup>6</sup> Por se tratar de estudo cuja metodologia envolve a participação de seres humanos e sendo orientado pelas normas determinadas pela Resolução nº 510 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), de 07 de abril de 2016, a pesquisa foi submetida, avaliada e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, com Parecer nº 34290320.0.0000.5589 e Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE): 30306720.0.0000.5589.

A análise dos dados se deu com base na teoria proposta por Bardin (2009), da análise de conteúdo e foram seguidos os passos: 1) pré-análise, 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Inicialmente, realizamos uma leitura flutuante, a fim de observar as contribuições dos participantes. Após a pré-análise, organizamos o material em Tabelas-síntese, permitindo a definição de temas que pudessem ser compreendidos, conforme Bardin (2009, p.105), como unidades de significação que se libertam “naturalmente de um texto analisado segundo critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura.”

Durante a exploração do material, realizamos leituras exaustivas de todas as respostas ao questionário para que, finalmente, pudessemos propor o tratamento dos dados encontrados, interpretando-os de forma subjetiva, porém sistemática. Com isso, buscamos construir inferências, considerando os objetivos propostos na pesquisa, definindo-se os eixos de análises que, na perspectiva de Bardin (2009), devem ser pertinentes e objetivos, refletindo as intenções do pesquisador e são propícios aos objetivos por ele pretendidos.

### **Percepções de licenciandos e egressos quanto as contribuições do componente curricular Educação Inclusiva em um curso de licenciatura em matemática**

Formar-se professor ou professora de matemática não é algo que aconteça da noite para o dia, é um processo contínuo e longo, que sofre influências de uma série de fatores sócio-históricos (Caporale & Nacarato, 2018). A partir deste pressuposto, discutir sobre as contribuições do componente curricular de “Educação Inclusiva” na formação inicial do professor de matemática mostra-se indispensável no contexto da formação docente na perspectiva de educação inclusiva, admitindo os futuros professores como sujeitos em constante constituição.

Nesta seção, apresentamos as análises dos dados coletados, buscando responder ao objetivo já anunciado, a saber: refletir sobre as contribuições do componente curricular de Educação Inclusiva na formação inicial do professor de matemática, observando a legislação sobre a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva de educação inclusiva, tendo em vista as contribuições do componente curricular “Educação Inclusiva” à luz do referencial teórico sobre educação inclusiva.

No contexto do curso de licenciatura em matemática do IFCE campus Cedro, a disciplina de “Educação Inclusiva” é componente curricular de oferta optativa, com carga horária de 40h/a, apresentando como ementa o estudo das “diferentes deficiências humanas e as abordagens metodológicas para a educação dos alunos com deficiências” e tem por objetivos

“entender, discutir e analisar a educação da pessoa com deficiência no contexto da inclusão” (IFCE, 2012, p.136).

O processo de organização dos dados resultou no agrupamento de trechos expressivos apresentados a partir de cada questão que conduziu à organização de três Tabelas com a seguinte estrutura: Dificuldades para lidar com o aluno com deficiência; Aspectos relevantes durante o percurso da disciplina (exposição de conteúdo, atividades práticas) e contribuições do componente curricular “Educação Inclusiva” para a formação inicial docente.

Na Tabela 1, apresentam-se os eixos temáticos que foram identificados nas respostas dos participantes quando questionados sobre as dificuldades encontradas para lidar com aluno com deficiência no contexto da escola regular.

Tabela 1.

*Dificuldades para lidar com o aluno com deficiência (Autores, 2023)*

| <b>Eixos Temáticos</b>   | <b>Trechos das falas</b>  | <b>Participantes</b>                                 |
|--|---|--|
| Comunicação  | A forma correta de empreender comunicação; Como desenvolver atividades capazes de atender aos anseios da realidade; Maneira de comunicação. Trabalhar as atividades e os conteúdos do currículo mediante a deficiência quanto à comunicação; Comunicação com pessoas surdas; não sabia me comunicar.  | AL01; AL04; AL08; AL10; AL11; AL13.                  |
| Metodologias adequadas para a promoção da interação e efetivação da aprendizagem | Promover a inclusão em sala de aula e assim efetivar sua aprendizagem. Outra dificuldade enfrentada dizia respeito a reconhecer quais os seus conhecimentos prévios, qual metodologia melhor atenderia às suas necessidades e também como realizar sua avaliação da aprendizagem; Despreparo no que diz respeito ao ato de incluir, atividades que atingissem todos os alunos; Em fazer o aluno compreender o conteúdo da disciplina; Por ser o primeiro contato e não saber bem como trabalhar com o aluno, foi uma grande dificuldade, também não sabia como passar metodologias que pudessem ajudá-lo a se desenvolver, por ser um aluno com Autismo; Até onde eu poderia interagir com aluno, quais eram as suas limitações; Conseguir fazer com que as aulas adaptadas fossem eficazes e alcançassem os alunos; Lidar com a falta de concentração, tentar uma maneira de explicar o conteúdo de forma que o discente entendesse; Adequar o conteúdo à necessidade do aluno; Que metodologia usar para incluir aquele aluno nas atividades propostas em sala de aula. | AL05; AL06; AL09; AL11; AL14; AL16; AL17; AL18; AL20 |
| Comportamento dos alunos   | Conversava muito, fazia barulhos, não prestava atenção na aula, não fazia as atividades; em relação ao comportamento do mesmo, talvez a escola e a família por não saberem como lidar com a situação permitia que o mesmo fizesse apenas o que quisesse ao seu tempo e sua hora causando um péssimo hábito no discente que mal parava na sala de aula e tampouco participar de atividades propostas.  | AL02; AL07   |
| Condições de trabalho  | Material pedagógico que não tinha disponível pra mesma; Como fornece um ensino adequado diante da estrutura da instituição  | AL12; AL15   |

A partir das respostas dos participantes, observou-se que, dentre as principais dificuldades constam comunicação, falta de conhecimento sobre metodologias adequadas para a promoção da interação e efetivação da aprendizagem, comportamento dos alunos e condições de trabalho.

Em relação à comunicação, é preciso destacar que o trabalho docente se faz na interação com o outro. Nesse sentido, verifica-se que os pesquisados externaram suas limitações, especialmente quanto à possibilidade de comunicar-se com pessoas surdos (AL01, AL04, AL08, AL10, AL11, AL13).

Apesar de terem cursado a disciplina de Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, com carga horária de 40h/a, pode-se inferir que os participantes do estudo, mesmo tendo concluído a disciplina, demonstraram que pouco sabiam ou não dominavam a LIBRAS, problemática que implica no processo de inclusão e escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais (Faria et al., 2018).

Esse dado aponta para a urgência de discussão quanto à necessidade de ampliação da carga horária do componente curricular. Nesse sentido, o diálogo com o Colegiado de Curso e Núcleo Docente Estruturante (NDE) apresenta-se como caminho, considerando que ambos fazem parte da estrutura organizacional, didática e pedagógica e podem contribuir para o acompanhamento, consolidação e contínua atualização do Projeto Pedagógico do Curso.

Para Bakhtin (2010), a linguagem é um sistema essencial de comunicação que implica no desenvolvimento humano. Desse modo, a comunicação constitui-se em um processo de expressar-se em relação ao outro e não simplesmente para o outro, tomada como a materialização, a realização concreta da interação verbal/discursiva (Molon; Viana, 2012).

Quanto às metodologias de ensino com foco na promoção da interação e efetivação da aprendizagem, observa-se que licenciandos e egressos (AL05, AL06, AL09, AL11, AL14, AL16, AL17, AL18 e AL20) demonstraram preocupações quanto aos processos de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência, principalmente quanto aos conhecimentos prévios, as estratégias metodológicas para melhor atender às especificidades dos estudantes, além da realização da avaliação da aprendizagem. As inquietações apontadas pelos participantes corroboram com as considerações de Carmo et. al. (2020), quando sugerem haver desarticulação entre políticas públicas para a inclusão de alunos com deficiência e os processos de formação de professores para atendê-los, ficando esta última como uma preocupação secundária para a inclusão escolar.

Além disso, os participantes demonstram-se apreensivos quanto ao despreparo em relação a aspectos do processo de inclusão, considerando as diferentes necessidades

educacionais específicas, bem como, no que diz respeito à adequação de estratégias de trabalho à necessidade dos alunos, possibilitando o desenvolvimento de uma prática pedagógica capaz de possibilitar o aprendizado dos estudantes.

A sensação de incapacidade em relação ao processo de inclusão reflete aspectos do contexto educacional brasileiro em que, de acordo com Siems (2010), é recente a preocupação com a formação de professores voltada para a educação inclusiva, sendo necessários mais investimentos para (re)construir práticas educacionais, (re)orientando, processos e contextos formativos para a atuação docente.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso de licenciatura em matemática (2012), na disciplina de Educação Inclusiva, orienta que a disciplina deve oferecer aulas teóricas (expositivas-dialogadas) e a realização de visita técnicas a escolas que trabalham a inclusão, bem como visitas de pessoas com deficiência e familiares à sala de aula para diálogos e vivências.

Quanto à vivência dos pesquisados nos Estágios Supervisionados, Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) ou Programa de Residência Pedagógica (PRP), em algum momento, os licenciandos ou egressos se depararam com algum aluno com deficiência. No tocante ao comportamento desses alunos, verifica-se tensão dos participantes da pesquisa diante da situação, que no contexto da experiência vivenciada, ao que parece, era recorrente. Certamente, inquietações e conversas excessivas de alunos com deficiência em sala de aula tendem a dificultar a realização do trabalho docente na aprendizagem dos estudantes. No entanto, é preciso observar que esse tipo de comportamento pode ser algo inerente à deficiência do educando.

Observamos também que os participantes entendem que a escola e a família precisam dialogar para a busca de alternativas que auxiliem nos processos de ensino e aprendizagem. Outra preocupação apontada diz respeito às condições de trabalho docente (AL12 e AL15), uma vez que se observam instituições com estruturas físicas precárias ou inadequadas, bem como indisponibilidade de material didático-pedagógico.

Diante das preocupações dos pesquisados, é preciso admitir que embora o contexto educacional brasileiro tenha definido políticas públicas e criado instrumentos legais que explicitam a opção pela construção de uma sociedade para todos, muito ainda precisa ser feito em relação à inclusão escolar. Desse modo, ações efetivas deverão ser promovidas a partir do trabalho e experiências com alunos com algum tipo de deficiência, considerando as prerrogativas legais vigentes.

Partindo desse contexto, nosso próximo tópico abordará aspectos que mais chamaram a atenção de alunos e egressos no percurso da disciplina de Educação Inclusiva (exposição de conteúdo, atividades práticas).

Tabela 2.

*Aspectos relevantes durante o percurso do componente curricular Educação Inclusiva (Autores, 2023)*

| <b>Eixos Temáticos</b>  | <b>Trechos das Falas</b>   | <b>Participantes</b>  |
|---|--|---|
| Dificuldades em lidar com alunos com deficiência  | A dificuldade de trabalhar com alunos que apresentando algum tipo de deficiência e de incluir em todos os contextos; (...) mesmo após tanto tempo, ainda enfrentarmos tanta dificuldade em lidar com alunos que possuem necessidades educacionais específicas; Saber como lidar com os alunos; A complexidade para poder ajudar os alunos; perceber que por mais que estudamos e nos aprofundamos nesse assunto, nunca estamos preparados 100% para lidar com ele.   | AL01; AL02;<br>AL03; AL17,<br>AL21; AL24;<br>AL31   |
| Importância do componente curricular e dos assuntos/temáticas abordados.                | (...) deveria ser uma disciplina obrigatória no curso por ser um tema de extrema importância na sociedade; assuntos importantes para nossa formação; A possibilidade de estudar sobre os vários tipos de deficiências; A diversas possibilidades metodológicas para incluir o aluno com deficiência; Os diferentes tipos de deficiências; (...) noções de Braille que recebemos na disciplina; Todas as atividades desenvolvidas (teóricas e práticas) e experiências vividas, tiveram um valor considerável.  | AL04; AL07;<br>AL11; AL12;<br>AL13; AL18;<br>AL20; AL27;<br>AL31; AL36.   |
| Formação e atuação do professor ministrante   | O fato de a professora ser surda não ter dificultado a aprendizagem da disciplina; O domínio do professor ao qual ministrou a disciplina; O quanto é importante que haja profissionais capacitados nessa área e o quanto é importante que o professor tenha essa formação na sua graduação.  | AL16; AL 33;<br>AL 37.  |
| Metodologias empregadas, realização de atividades práticas e uso de materiais concretos | (...) oficina de Braille que ocorreu, em que o ministrante era deficiente visual; A metodologia diversificada pelo professor; As atividades práticas, onde os licenciados tinham que elaborar aulas voltadas exclusivamente para alunos com deficiência; O estudo da deficiência visual; A forma de exposição sobre o conteúdo; Os trabalhos apresentados sobre as deficiências; A forma como foram trabalhados; apresentação de seminários; A máquina de braile com sua linguagem própria; A abordagem; Os materiais concretos; visitas técnicas que puderam relacionar o mundo atual com os desafios encontrados | AL05; AL06;<br>AL08; AL09;<br>AL10; AL14;<br>AL15; AL19;<br>AL22; AL23;<br>AL25; AL26;<br>AL28; AL30;<br>AL32; AL34;<br>AL35. |

Quanto às experiências vividas no percurso do componente curricular, observa-se que licenciandos e egressos apontaram dificuldades em trabalhar com alunos com deficiência. Percebe-se a preocupação recorrente com o processo de inclusão desses estudantes em variados contextos, conforme previsto na legislação, cujo direito não se esgota apenas em garantir matrícula regular. Destacam-se a complexidade dos processos de ensino e aprendizagem, bem como a necessidade de maior aprofundamento nos estudos teóricos, iniciados por ocasião da

oferta do componente curricular. Reconhecer a dificuldade em se promover a inclusão em sala de aula assim como a importância desse estudo no curso de formação inicial consiste em avanço no decorrer dos estudos propostos.

Nesse sentido, o Art. 12 da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019<sup>7</sup>, especifica dimensões das competências profissionais docentes e orienta a necessidade de tratar sobre “marcos legais, conhecimentos e conceitos básicos da Educação Especial, das propostas e projetos para o atendimento dos estudantes com deficiência e necessidades especiais” (Brasil, 2019, p.7).

Assim, a oferta do componente curricular é compreendida como essencial à formação inicial docente e “deveria ser uma disciplina obrigatória” (AL04), por possibilitar o conhecimento sobre os vários tipos de deficiência, bem como sobre as estratégias metodológicas de se promover a inclusão desses alunos, através do desenvolvimento de atividades práticas que possibilitem experiências quanto ao reconhecimento das potencialidades desse público, permitindo, dessa forma, maior aproximação entre o conhecimento teórico e às práticas pedagógicas necessários ao fazer docente. Na percepção de De Vitta, De Vitta e Monteiro (2010, p. 425), para que o processo de inclusão ocorra, há necessidade da existência de uma coerência entre a maneira de ser e de ensinar do professor, além da sensibilidade à diversidade da classe e da crença de que há um potencial a explorar.

Sobre a formação profissional do professor ministrante da disciplina, ressalta-se a importância da formação em nível de graduação e pós-graduação, considerando-se o domínio de conteúdos e as discussões propostas no percurso do componente curricular, o que assegura não apenas excelência na abordagem teórica, mas, sobretudo, na busca por estratégias que promovam a aprendizagem de licenciandos e egressos, como reforçado por AL37 quando indica “o quanto é importante que haja profissionais capacitados nessa área e também o quanto é importante que o professor tenha essa formação na sua graduação”.

Os cursistas (AL05, AL06, AL08, AL09, AL10, AL14, AL15, AL19, AL22, AL23, AL25, AL26, AL28, AL30, AL32, AL34 e AL35) enfatizaram a relevância das metodologias diversificadas utilizadas, o uso de materiais concretos, a realização de oficinas, seminários e demais atividades práticas como oportunidade de relacionar teoria e prática na formação inicial. Quanto à teoria e à prática na formação inicial, Tavares, Santos e Freitas (2016) alertam sobre

---

<sup>7</sup> Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>

a necessidade de articulação, para que o licenciando não tenha um sentimento de que uma é distante da outra.

A vivência com múltiplas abordagens metodológicas tende a contribuir com a preparação de futuros docentes diante dos desafios de materialização dos processos de ensino e aprendizagem que considere as diferenças e garanta o pleno desenvolvimento dos discentes. No tocante às práticas inclusivas, Rodrigues (2010, p. 89) aponta que aproximar-se dos alunos para auxiliá-los em suas limitações “é um fator que contribui para o seu desenvolvimento, esta proximidade dos professores com os alunos e o diálogo simétrico entre eles são necessários para a educação e formas de contribuir para a inclusão deles”.

A seguir, apresentam-se contribuições do componente curricular “Educação Inclusiva” do curso de licenciatura em matemática do IFCE campus Cedro na/para formação inicial docente.

Tabela 3.

*Contribuições da disciplina de Educação Inclusiva para a formação inicial docente (Autores, 2023)*

| <b>Eixos Temáticos</b>                           | <b>Trechos das Falas</b>   | <b>Participantes</b>  |
|--|--|---|
| <p>Maior conhecimento teórico e profissional</p> | <p>(...) para que possamos trabalhar com alunos que apresentem algum tipo de deficiência; (...) mostra que o ensino de matemática é mais do que uma transmissão, necessita de uma visão concreta e deve ser adaptada às necessidades de cada um; (...) a entender como funciona esse tipo de educação; (...) maior conhecimento do assunto; (...) mostrou melhores métodos para se trabalhar com alunos que possuam diversos tipos de deficiência; (...) possibilita repensar, rever e estruturar práticas exitosas que possam ser desenvolvidas com todos os tipos de alunos; Na diversidade presentes no contexto escolar; (...) conhecer e discutir questões relevantes sobre inclusão; (...) despertou inquietações que com certeza me impulsionam a buscar uma prática docente mais inclusiva; Mostrou que o papel do professor quando se tem um aluno com deficiência, é intervir nas atividades que o aluno ainda não tem autonomia para desenvolver sozinho, ajudando o estudante a se sentir capaz de realizá-las e dessa forma fazer com que ele se sinta incluído na sala de aula; (...) que existem maneiras ao meu alcance para lidar; (...) muitas maneiras de trabalhar a matemática de forma diferente, mas na prática ainda não tive essa vivência; Saber que o professor deve ter sensibilidade, procurar conhecer seus alunos, suas dificuldades e adaptar os conteúdos para que inclua todos os docentes no processo de ensino e aprendizagem.</p> | <p>AL01; AL03;<br/>AL05; AL08;<br/>AL09; AL11;<br/>AL12; AL13;<br/>AL16; AL17;<br/>AL18; AL19;<br/>AL20; AL22;<br/>AL25; AL26;<br/>AL27; AL28;<br/>AL29; AL31;<br/>AL32; AL33;<br/>AL34; AL35;<br/>AL36; AL37</p> |

|   |  |                                   |
|---|--|-----------------------------------|
| <p>Compreender a necessidade de formação profissional docente</p> | <p>Que todo deficiente tem o direito a inclusão e que todos os profissionais devem ser preparados para que essa inclusão seja feita de forma eficaz; (...) a disciplina trouxe uma perspectiva maior da necessidade que nós como professores de matemática temos de nos adequarmos para trabalhar melhor com pessoas com deficiência, (...) disciplina de Educação Inclusiva abriu espaço para a reflexão de uma prática docente inclusiva. Incluir é um processo contínuo, assim como a formação do professor de matemática. É fundamental que os professores estejam abertos para identificar e entender tais deficiências e com isso busquem aprimorar a sua prática, a fim de promoverem aprendizagem significativa para todos os alunos, sem distinção; Apesar de estudar a educação inclusiva, sabemos que os professores não podem se limitar apenas com a disciplina do curso, mas buscar se aprimorar e aprender sobre o assunto.</p> | <p>AL04; AL06;<br/>AL10; AL24</p> |
| <p>A importância da educação inclusiva</p>                        | <p>(...) é de suma importância, uma vez que a escola é um lugar de todos, e se você não tem formação na área a exclusão de alunos com necessidades especiais; De forma bastante significativa e ampla, pois hoje vejo que a educação inclusiva tem feito diferença para pessoas com deficiência e que tem a necessidade de um apoio a mais, e nós, como alunos preparados, e mais tarde docentes, podemos nos intensificar para uma melhoria como também para o desenvolvimento e contribuição de atividades e benefícios, bem como projetos que envolvam a educação inclusiva como forma de aprendizado e apoio para os que precisam; (...) foi fundamental para que pudéssemos compreender que cada aluno tem suas particularidades. (...) É de fundamental importância que nós, professores possamos compreender minimamente como se comunicar com alunos com deficiência.</p>  | <p>AL14; AL15;<br/>AL30,</p>      |

A partir das análises, observamos que o componente curricular proporcionou aos alunos melhor compreensão sobre o conceito de deficiência, os tipos de deficiência, assim como maior compreensão sobre educação na perspectiva inclusiva. Ao ampliar os conhecimentos teóricos, percebe-se que os participantes se mostram mais seguros quanto ao trabalho com esse público, possibilitando-lhes desenvolver estratégias de ensino que se adaptem às necessidades de cada estudante, de modo a contribuir com a atuação profissional diante de situações diversas e inesperadas, desenvolvendo maior sensibilidade quanto ao atendimento às peculiaridades de cada discente.

Ainda na perspectiva da formação, notamos que a disciplina proporcionou maior compreensão acerca da necessidade de formação inicial e continuada profissional docente, no intuito de se promover espaços de reflexão sobre a prática e, dessa forma, promover uma inclusão eficaz, que favoreça as adequações didático-pedagógicas necessárias à promoção de uma aprendizagem significativa. Embora se reconheça que a inclusão escolar está em processo

de crescimento e muitos professores apresentam carências quanto aos saberes sobre o assunto (Favoretto & Lamônica, 2014), cabe destacar que licenciandos e egressos compreendem a necessidade de formação profissional na perspectiva de buscar melhores possibilidades de trabalho, como professores de matemática, para atender alunos com deficiência.

No contexto da educação inclusiva, o professor desempenha um papel fundamental na identificação e compreensão das deficiências, buscando aprimorar a sua prática, no intuito de não se limitar apenas à disciplina do curso, mas sim lutar por condições de formação sobre o assunto, desenvolvendo estratégias de ensino que impliquem na aprendizagem de educandos com deficiência (Camargo & Sant'ana, 2015).

### **Considerações Finais**

A realização do presente estudo evidenciou aspectos essenciais ao processo de gestão e planejamento no âmbito das instituições educacionais, não apenas nas instituições formadoras de professores, mas também nas que atendem aos alunos com deficiências. Percebe-se que, apesar da relevância das garantias asseguradas pelas legislações, há ainda muito a ser feito no intuito de se efetivar essas garantias no contexto da prática, o que não implica em somente proporcionar acesso, mas sobretudo, asseverar condições reais de inclusão e de efetiva aprendizagem e construção de cidadania.

A oferta da disciplina de “Educação Inclusiva” nos cursos de formação inicial de professores promove reflexões que fortalecem, para além da formação profissional do futuro professor, a luta pelos direitos desses alunos, ao promover a construção de saberes teóricos e práticos para o exercício da docência, promovendo um olhar sensível ao contexto de educação formal, mas também evidenciando o papel e a necessidade de engajamento da sociedade como um todo, em especial, das famílias.

Os achados apontam, no âmbito da disciplina “Educação Inclusiva”, que alunos e egressos reconhecem a necessidade de ampliação de espaços formativos seja no percurso na formação inicial ou da formação continuada de professores, considerando-se que promover a inclusão perpassa pelo conhecimento teórico, o qual poderá fomentar e embasar práticas pedagógicas efetivamente inclusivas no contexto escolar, buscando-se estratégias didáticas que se aproximem das reais necessidades educacionais desse público. Para além da oferta do componente curricular, entende-se como necessário e possível a promoção de ações de extensão para fortalecimento da formação inicial e promoção de formação continuada, bem como o desenvolvimento de atividades de pesquisa nos contextos locais de atuação dos professores em serviço e dos futuros professores.

Os dados sugerem ainda, sob a ótica dos licenciandos participantes do estudo, precariedade nas condições de trabalho dos professores, diante de infraestrutura e recursos pedagógicos inadequados ao atendimento de alunos com deficiência. Embora a disciplina tenha possibilitado o contato com estratégias e materiais concretos que podem contribuir com a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, a realidade das escolas se mostram limitadoras à efetivação dessas estratégias dadas as condições desfavoráveis com que se deparam os docentes que atuam com esse público.

A importância dos estudos promovidos pela disciplina dialoga com a compreensão dos participantes da pesquisa no que diz respeito à complexidade do trabalho docente, bem como da necessidade de constante formação, no intuito de aproximar saberes teóricos e práticos diante dos mais variados contextos de atuação. A ênfase à importância da educação inclusiva permite inferir o quanto a disciplina despertou interesse e instigou a busca permanente por subsídios que favoreçam uma prática profissional capaz de promover aprendizagens na diversidade.

### Referências

- Araújo, Flávia Luciana Guimarães Marçal Pantoja; Maués, Antonio Gomes Moreira. (2013). *O direito humano à educação*. In: ARAÚJO, Flávia Luciana Guimarães Marçal Pantoja de (Org.) Direito Humano à educação na Amazônia: uma questão de justiça. Belém-Pará: Sociedade Paraense de Defesa dos Direitos Humanos.
- Bakhtin, Mikhail. (2010). *Para uma filosofia do ato responsável*. Trad. Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores.
- Bardin, Laurence. (2009). *Análise de Conteúdo*. 4 ed. Lisboa: Edições 70.
- Bogdan, Robert; Biklen, Sari. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Portugal: Porto.
- Borges, Fábio; Viginheski, Virgínia Mamcasz; Silva, Carvalho Rutz.; Shimazaki, Elsa Midori. (2022). Processo de inclusão escolar de uma aluna cega em aulas de Matemática. *Educ. Matem. Pesq.*, São Paulo, v.24, n. 1, p. 388-417. <https://revistas.pucsp.br/index.php/emp/article/view/54260/39453>
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm).
- Brasil. (1996). *Lei n. 9.394, de 20 de dez. de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm).
- Brasil. (2008a) *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF, jan. 2008a. [Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela portaria n. 555/2007, prorrogada pela portaria n. 948/2007, entregue ao ministro da Educação em 7 de janeiro de 2008]: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica>.
- Brasil. (2011). *Decreto n. 7.611, de 17 de nov. de 2011*. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial [da] República

- Federativa do Brasil, Brasília, DF: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm).
- Brasil. (2019). *Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>.
- Brasil. (2015). *Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015*. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm).
- Camargo, Miriam Rosa Torres; San'ana; Izabella Mendes (2015). Formação e atuação de professores em salas de recursos multifuncionais. *Revista Eletrônica Pesquiseduca*, Santos, v. 07, n. 13, p. 198-218, jan.-jun: <http://periodicos.unisantos.br/index.php/pesquiseduca/article/view/414/pdf>.
- Carmo, Bruno Cleiton Macedo; Fumes, Neiza de Lourdes Frederico; Mercado, Elisangela Leal de Oliveira; Magalhães, Luciana de Oliveira Rocha (2019). Políticas públicas educacionais e formação de professores: convergências e distanciamentos na área de Educação Especial. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, p.1-28 v. 32: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/39223>.
- Caporale, Silvia Maria Medeiros ; Nacarato, Adair Mendes (2018). Sentir-se professor ou professora de matemática: percurso de (trans)formação. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 36, n. 2, p. 5, 58-59, abr/jun: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2018v36n2p558>.
- De Vitta, Fabiana Cristina Frigieri; De Vitta, Alberto; Monteiro, Alexandra dos Santos Rego. (2010). Percepção de professores de educação infantil sobre a inclusão da criança com deficiência. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.16, n.3, p.415-428: <https://doi.org/10.1590/S1413-6538201000030000>.
- Faria, Karla Tomaz; Teixeira, Maria Cristina Trigueiro Veloz; Carreiro, Luiz Renato Rodrigues; Amoroso, Victor; Paula, Cristiane Silvestre (2018). Atitudes e práticas pedagógicas de inclusão para o aluno com autismo. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, p. 353-370, jun: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/28701>.
- Favoretto, Natalia Caroline; Lamonica, Dionísia Aparecida Cusin (2014). Conhecimentos e necessidades dos professores em relação aos transtornos do espectro autístico. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 20, n. 1, p. 103-116, Mar: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-65382014000100008&lng=en&nrm=isso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382014000100008&lng=en&nrm=isso).
- Ceará, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (2012). *Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática*. IFCE campus Cedro. Cedro.
- Lima, Priscila Augusta (2006). *Educação inclusiva e igualdade social*. São Paulo: Avercamp.
- Lima, Stéfanie Melo; Laplane, Adriana Lia Friszman (2016). Escolarização de Alunos com Autismo. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 22, n. 2, p. 269-284: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-65382016000200269&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382016000200269&lng=en&nrm=iso).
- Mazzotta, Marcos José da Silveira (2011). *Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas*. 6ª ed. São Paulo: Cortez.
- Molon, Newton Duarte; Vianna, Rodolfo (2012). O Círculo de Bakhtin e a Linguística Aplicada. *Bakhtiniana*, São Paulo, 7 (2): 142-165, Jul./Dez: <https://www.scielo.br/j/bak/a/SKstZ8JH7M66mxQ7RnncZ7j/?lang=pt&format=pdf>.

- Polak, Ymiracy Nascimento de Souza; Diniz, José Alves (2011). *Conversando sobre pesquisa*. In Polak, Y. S. Diniz, J. A.; Santana, J. R. et. al. [autores] Dialogando sobre Metodologia Científica. Fortaleza: UFC.
- Rodrigues, Thiago Donda (2010). Educação matemática inclusiva. *Interfaces da Educação*, [S.l.], v. 1, n. 3, p. 84–92.: <https://periodicos.online.uems.br/index.php/interfaces/article/view/620>.
- Siems, Maria Edith Romano (2010). *Educação especial em tempos de educação inclusiva: identidade docente em questão*. São Carlos: Pedro & João Editores. 194p.
- Silva, Naiane Cristina; Carvalho, Beatriz Girão Enes (2017). Compreendendo o Processo de Inclusão Escolar no Brasil na Perspectiva dos Professores: uma Revisão Integrativa. *Revista Brasileira de Educação Especial*. v. 23, n. 02, p. 293-308: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382317000200010>.
- Silveira, Kelly Ambrosio; Enumo, Sônia Regina Fiorim; Rosa, Edinete Maria (2012). Concepções de professores sobre inclusão escolar e interações em ambiente inclusivo: uma revisão da literatura. *Revista Brasileira de Educação Especial*. v. 18, n. 4, pp. 695-708: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382012000400011>.
- Tavares, Lídia Mara Fernandes Lopes; Santos, Larissa Medeiros Marinho; Freitas, Maria Nivalda Carvalho (2016). A Educação Inclusiva: um Estudo sobre a Formação Docente. *Revista Brasileira de Educação Especial*. Bauru, v. 22, n. 4, p. 527-542: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/NPXMqY7W5L7jRr6DwDCLZBw/abstract/?lang=pt>.
- Triviños, Augusto Nivaldo Silva (2010). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.
- Yin, Robert. (2001). *Estudo de Caso: Planejamento e Método*. Porto Alegre: Bookman.