



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO
TOCANTINS - CAMPUS PALMAS**

CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA

CLAUDIANA MARIA MACÊDO DE MOURA

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA: A
PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CURSO DE
LICENCIATURA EM MATEMÁTICA DO INSTITUTO
FEDERAL DO TOCANTINS**

**Palmas – TO
2020**

CLAUDIANA MARIA MACÊDO DE MOURA

**A FORMAÇÃO DE PROFESSOR DE MATEMÁTICA: A PERSPECTIVA
DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CURSO DE LICENCIATURA EM
MATEMÁTICA DO INSTITUTO FEDERAL DO TOCANTINS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins, *Campus* Palmas, como parte das exigências para a conclusão do Curso de Licenciatura em Matemática, sob a orientação da Profa. Dra. Denise Lima de Oliveira.

**Palmas – TO
2020**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Bibliotecas do Instituto Federal do Tocantins

- M929f Moura, Claudiana Maria Macêdo de
 A formação de professores de matemática: A perspectiva da
 educação inclusiva no curso de licenciatura em matemática do
 Instituto Federal do Tocantins / Claudiana Maria Macêdo de Moura. –
 Palmas, TO, 2020.
 54 f. : il. color.
- Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Matemática) –
 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins,
 Campus Palmas, Palmas, TO, 2020.
- Orientadora: Dr^a. Denise Lima de Oliveira
1. História da inclusão. 2. Formação de professores. 3. IFTO. I.
 Oliveira, Denise Lima de. II. Título.

CDD 510

A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica do IFTO com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TOCANTINS
CAMPUS PALMAS
COORDENAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA

FOLHA DE APROVAÇÃO

TÍTULO: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA: A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA DO INSTITUTO FEDERAL DO TOCANTINS.

AUTORA: Claudiana Maria Macedo de Moura

ORIENTADORA: Profa. Dra. Denise Lima de Oliveira

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins, *Campus* Palmas, como parte das exigências para a conclusão do Curso de Licenciatura em Matemática.

Aprovado em 20/02/2020.

Profa. Dra. Denise Lima de Oliveira
IFTO – Campus Palmas
Presidente/Orientadora

Profa. Ma. Juliana Abrão da Silva Castilho
IFTO – Campus Palmas
Avaliadora 1

Profa. Ma. Ana Carolina Nogueira Falcão
IFTO – Campus Palmas
Avaliadora 2

AGRADECIMENTOS

Sou grata primeiramente a Deus, pela vida que ele me concedeu.

Agradeço aos meus pais José Antônio e Maria Aparecida por todo esforço investido durante toda a minha educação e por me incentivar e acreditar que sou capaz de vencer os desafios da vida.

Ao meu marido Klesio Rodrigues, por estar sempre ao meu lado nos momentos mais difíceis e sempre com uma palavra de incentivo, ajudando sempre a manter o foco na pesquisa, obrigada pela compreensão. Te amo.

À minha filha Kevilly Macedo, que é minha maior motivação para concluir essa graduação.

Aos meus irmãos Cleidiane, Marta, Tatiane, Leandro e Leonardo, por estar ao meu lado e por me fazer ter confiança nas minhas decisões.

À minha orientadora Denise pelo desafio em ter que me orientar, pela paciência e suas valiosas orientações que fizeram grandes diferenças para a conclusão deste trabalho.

A todos os mestres que contribuíram com a minha formação acadêmica e profissional durante a minha vida.

Agradeço também aos meus colegas que de alguma forma contribuíram para essa formação, em especial, a Janaina, Rita, Raquel, Eliete, Waltérsio, que acompanharam de perto essa caminhada.

E não poderia esquecer do meu amigo Cleone que esteve comigo nos momentos mais importante durante essa formação.

Obrigada!

RESUMO

A presente pesquisa analisou em que medida do processo de formação de professores no curso de licenciatura em Matemática do Instituto Federal do Tocantins, *Campus* Palmas, aproxima os estudantes da concepção e da prática da educação inclusiva. O estudo desse tema surgiu de observações realizadas no decorrer das aulas das disciplinas que compõem o curso de licenciatura em Matemática do IFTO, diante da percepção de que a inclusão escolar foi um assunto pouco abordado no decorrer do curso, ainda que a presença de alunos com deficiência nas escolas de educação básica esteja cada vez mais acentuada, tornando-se parte da realidade e da rotina escolar. A pesquisa resgatou os paradigmas que estabeleceram a forma de lidar com as pessoas com deficiência ao longo da história; destacou os principais acordos internacionais que pactuam ações em defesa dos direitos dessas pessoas; estudou as diretrizes que definem as políticas de formação de professores; analisou o Projeto Pedagógico do Curso de Matemática para reconhecer a concepção de educação inclusiva que embasa a formação dos estudantes e aplicou questionário via *Google.Docs* para buscar identificar a concepção de educação inclusiva dos acadêmicos do curso. Como resultados, a pesquisa revelou a importância das disciplinas de inclusão na formação de professores e a necessidade de inserir nas disciplinas de formação específica, o debate de acerca de práticas inclusivas para o ensino de Matemática.

Palavras-chave: Instituto Federal. Formação de professores. Licenciatura em Matemática. Educação inclusiva.

ABSTRACT

This research analyzed the extent to which the process of teacher training in the Mathematics degree course at the Federal Institute of Tocantins, Campus Palmas, brings students closer to the concept and practice of inclusive education. The study of this theme arose from observations made during the classes of the disciplines that make up the Mathematics degree course at IFTO, in the face of the perception that school inclusion was a subject little addressed during the course, even though the presence of students with deficiency in basic education schools is increasingly accentuated, becoming part of the reality and routine of the school. The research rescued the paradigms that established the way to deal with people with disabilities throughout history; highlighted the main international agreements that agree on actions to defend the rights of these people; studied the guidelines that define teacher training policies; analyzed the Pedagogical Project of the Mathematics Course to recognize the concept of inclusive education that underlies the training of students and applied a questionnaire via Google.Docs to seek to identify the concept of inclusive education of the students of the course. As a result, the research revealed the importance of inclusion disciplines in teacher training and the need to include in the specific training subjects, the debate about inclusive practices for the teaching of Mathematics.

Keywords: Federal Institute. Teacher Training. Degree in Mathematics. Inclusive Education

SUMÁRIO

SUMÁRIO

1INTRODUÇÃO	7
2PESSOA COM DEFICIÊNCIA: HISTÓRIAS, LUTAS E CONQUISTAS	11
2.1EXCLUSÃO E PRECONCEITO: A HISTÓRIA SOCIAL DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA	11
2.2INCLUSÃO SOCIAL DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: LUTAS E CONQUISTAS	17
3A EDUCAÇÃO INCLUSIVA COMO DIREITO SOCIAL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO.....	24
3.1EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	26
4O CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA DO IFTO – CAMPUS PALMAS E A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	30
5CONSIDERAÇÕES FINAIS	44
REFERÊNCIAS.....	47
APÊNDICE A	50

1 INTRODUÇÃO

Quando ouvimos falar em inclusão muitas vezes nos remetemos às pessoas com algum tipo de deficiência. Por um longo período essas pessoas foram excluídas socialmente, até mesmo dos espaços familiares, pois viviam escondidas dentro de casa, quando não eram mortas. Essas pessoas não tinham o direito de frequentar a escola porque acreditava-se que eles não eram capazes de aprender (IGNARRA, 2009; SANTOS, 2017).

Todavia, com a superação dos paradigmas que “definiam” a concepção e o modo de tratamento que as pessoas com deficiência (PcD) deveriam receber por parte da sociedade e, com as mudanças produzidas na educação, fruto da evolução das políticas sociais e educacionais, aos poucos, esse público passou a fazer parte do contexto escolar em instituições públicas e privadas (AZEVEDO, 2010; SANTOS, 2017).

Mesmo com esses avanços, as políticas educacionais e as práticas pedagógicas escolares precisam ser constantemente avaliadas e atualizadas de modo que a escola esteja preparada para receber e contribuir com a formação de todos os alunos dentre eles, alunos com deficiência, assegurando-lhes o direito à educação, o atendimento às suas especificidades, o respeito às suas diferenças e o zelo por seu desenvolvimento integral.

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), lei 9.394/1996, que estabeleceu a educação especial como uma das modalidades de ensino e garantiu às PcD o direito à inclusão em escolas regulares em todo país, ainda é preciso refletir e problematizar sobre a oferta da educação à esse público e, por consequência, a formação de professores que atuarão com esses estudantes.

O desafio que se apresenta à formação docente à luz dos direitos humanos, do respeito à diversidade étnico-racial, social, religiosa e de gênero e do atendimento à educação especial, vai além da prescrição de disciplinas e de conteúdos nos cursos de licenciatura. É preciso dar sentido a esses conhecimentos e materialidade às práticas pedagógicas em sala de aula, sejam elas salas de recurso e de atendimento especializado, ou em turmas regulares (BRASIL, 2015).

Desse modo, surge o problema da presente pesquisa, para a qual esse trabalho busca uma resposta: qual a perspectiva da educação inclusiva na formação

docente do curso de licenciatura em Matemática do Instituto Federal do Tocantins (IFTO), *Campus Palmas*?

O interesse para o estudo desse tema surgiu a partir de observações próprias ao longo do curso de licenciatura em Matemática, cursado nesta mesma instituição, dada a percepção que tive de que a inclusão escolar foi um assunto pouco abordado no decorrer do curso, ainda que a presença de alunos com deficiência nas escolas de educação básica esteja cada vez mais acentuada, tornando-se parte da realidade e rotina escolar.

O objetivo geral da pesquisa foi analisar em que medida o processo de formação de professores no curso de licenciatura em Matemática do Instituto Federal do Tocantins, *Campus Palmas*, aproxima os estudantes da concepção e da prática da educação inclusiva.

Para chegar a essa finalidade, definimos como objetivos específicos:

- a) Mapear a perspectiva de inclusão que norteia o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de licenciatura em Matemática do IFTO - *Campus Palmas*;
- b) Identificar como esta concepção de inclusão se manifesta nos estudantes dos cursos de licenciatura em Matemática.

Esta é uma pesquisa de natureza básica, descritiva-exploratória e de abordagem qualitativa e participativa. Segundo Richardson (1999, p. 82), “[...] as pesquisas qualitativas de campo exploram particularmente às técnicas de observação e entrevistas devido à propriedade com que esses instrumentos penetram na complexidade de um problema”. As pesquisas qualitativas possuem a vantagem de descrever a complexidade de um problema, bem como, analisar a interação de certas variáveis e, dessa maneira, compreender as atitudes dos indivíduos (OLIVEIRA, 2002).

Lüdke (2013) destaca que esse tipo de pesquisa é, sobretudo, descritiva, pois ela possui foco na descrição dos fenômenos e nos seus significados no contexto. Desta maneira entende-se que um pesquisador que trabalha com essa abordagem se preocupa com o entendimento do processo para atingir seus objetivos.

Como procedimentos metodológicos de investigação, optamos por realizar levantamento e estudo bibliográfico sobre a educação inclusiva, com a finalidade de entender o processo histórico da inclusão escolar. Também, análise documental das leis que amparam e resguardam os direitos das pessoas com deficiência na

sociedade e na escola, bem como os instrumentos legislativos que definem as diretrizes para a formação de professores nessa perspectiva.

Esse conjunto de dados subsidiou a segunda parte da pesquisa em que fizemos a análise do PPC do curso de Matemática com a finalidade de identificar a concepção de inclusão expressa nesse documento. E, por fim, a aplicação de um questionário (Apêndice A) aos alunos do curso de Matemática como caminho para compreender como a perspectiva da educação inclusiva se consolida na formação dos licenciandos.

Gil (1999, p. 128) pondera que questionário é uma “técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”.

Como critério para selecionar os alunos participantes da pesquisa definimos o cumprimento dos créditos de pelo menos uma das disciplinas que trabalham com a temática da inclusão, ou seja, Libras, Educação em Direitos Humanos e Educação Inclusiva. Participaram da pesquisa 25 acadêmicos do curso de Matemática, que responderam o questionário de maneira confidencial.

O questionário foi aplicado de modo eletrônico via *Google Docs*. no período de 12 a 30/12/2019. O instrumento contou com 25 questões abertas e fechadas e foi dividido em três partes: a primeira parte, composta por 12 perguntas, buscava identificar a concepção de educação inclusiva dos respondentes. Essas questões foram extraídas de uma pesquisa realizada pelo Instituto Alana e publicada em julho de 2019 pelo Datafolha, intitulada “O que a população brasileira pensa sobre educação inclusiva¹”, que buscou compreender as concepções e entendimentos da população brasileira sobre educação inclusiva nas escolas.

A segunda parte do instrumento foi composta por 7 questões que buscavam reconhecer qual a visão dos acadêmicos acerca do seu processo formativo à luz da educação inclusiva. E a terceira parte, com 6 perguntas para caracterizar o perfil acadêmico e social dos estudantes.

Este trabalho está organizado da seguinte maneira: no primeiro capítulo, “Pessoa com deficiência: histórias, lutas e conquistas”, apresentou uma

¹ Para acessar a pesquisa usada como referência na construção desse instrumento, acesse o seguinte endereço eletrônico: <https://alana.org.br/pesquisa-datafolha-educacao-inclusiva/>

retrospectiva sobre a inserção das pessoas com deficiência na sociedade, destacando como surgiram os paradigmas que induziram a forma de atenção e tratamento dados à elas e um levantamento de marcos históricos da luta dessa população contra o preconceito e a discriminação, que desencadearam as declarações que foram pactuadas e reconhecidas mundialmente.

O segundo capítulo, “A educação inclusiva como direito social e a formação de professores na perspectiva da inclusão”, destacou as conquistas refletidas nos avanços de legislação brasileira, no que diz respeito ao acesso à educação e ao atendimento especializado, como direito constitucional, e, também, abordou os princípios legais que norteiam a formação de professores na perspectiva da educação inclusiva.

O terceiro capítulo, “O curso de licenciatura em Matemática do IFTO – *Campus* Palmas e a perspectiva da educação inclusiva”, apresentou a estrutura administrativa do curso de licenciatura em Matemática; analisou o PPC do curso e apresentou os resultados da pesquisa realizada com os alunos, com a finalidade de identificar a concepção de inclusão expressa no documento do curso e no percurso formativo dos alunos. E, por fim, as considerações finais.

2 PESSOA COM DEFICIÊNCIA: HISTÓRIAS, LUTAS E CONQUISTAS

No Brasil, a inclusão social, em especial a inclusão de pessoas com deficiência, está na pauta das organizações devido ao conjunto de leis que regulam e asseguram os direitos e das liberdades fundamentais das PcD, visando a sua inclusão social e o exercício de sua cidadania (BRASIL, 2015).

No entanto, existem divergências entre o que deve ser feito, isto é, entre o que está preconizado nas legislações que regem este tema e o que realmente acontece na prática dos diversos espaços sociais e organizacionais para promover a inclusão dessas pessoas.

Este capítulo fará uma “viagem no tempo” para trazer aspectos importantes do percurso histórico que as PcD passaram e muitas vezes passam ainda hoje, para conseguir sua inserção na sociedade. Desse modo, para entendermos o contexto da inclusão dessas pessoas abordaremos a trajetória histórica sobre o modo como essas pessoas eram tratadas, as dificuldades enfrentadas por elas ao longo do tempo, as lutas contra a exclusão, bem como as conquistas asseguradas para a promoção da inclusão social.

2.1 EXCLUSÃO E PRECONCEITO: A HISTÓRIA SOCIAL DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

Desde a Antiguidade há relatos sobre a vida das pessoas com deficiência e sobre como cada civilização conduzia a vida delas em sociedade conforme suas culturas, regras e crenças. A sociedade egípcia, por exemplo, era considerada a mais branda em relação às outras culturas à época, porque não condenava ou excluía essas pessoas do convívio social. Havia inclusive, a possibilidade de que PcD ocupassem cargos mais elevados, como os de faraós e sacerdotes (CORRENT, 2018).

Gugel (2015, p. 2), salienta que

Evidências arqueológicas nos fazem concluir que no Egito Antigo, há mais de cinco mil anos, a pessoa com deficiência integrava-se nas diferentes e hierarquizadas classes sociais (faraó, nobres, altos funcionários, artesãos, agricultores, escravos). A arte egípcia, os afrescos, os papiros, os túmulos e as múmias estão repletos dessas revelações. Os estudos acadêmicos baseados em restos biológicos, de mais ou menos 4.500 a.C., ressaltam

que as pessoas com nanismo não tinham qualquer impedimento físico para as suas ocupações e ofícios, principalmente de dançarinos e músicos.

Já na cultura grega, nesse mesmo período histórico, cultuava-se o corpo perfeito, saudável e forte equiparando-se aos deuses e guerreiros. Esta sociedade não aceitava pessoas deformes, existiam leis gregas que amparavam as PcD com menos condições de vida, que não conseguiam garantir seu próprio sustento, todavia, este cuidado e preocupação não eram válidos para crianças que nasciam com deficiência, já que ao nascer, a própria família tinha a obrigação de matá-los.

[...] para eles [os gregos] os deficientes ainda crianças deveriam ser eliminados e o, mas impressionante do que essa concepção de eliminação eram como esses conceitos preconceituosos eram mencionados e defendidos por muitos, de uma forma natural e convincente, inclusive essa ideologia era defendida por grandes filósofos, como Platão e Aristóteles (CORRENT, 2018, p. 5).

Estes sacrifícios eram justificados porque a sociedade buscava por um ideal de corpo perfeito. Também existiam outras formas de se desfazer das crianças deformes, elas poderiam ser jogadas em abismos, abandonadas, executadas, etc.

Quanto aos romanos, a conduta seguida também era de desprezo aos deficientes. Corrent (2018) confirma este cenário ao dizer:

A sociedade romana considerava inútil a existência de deficientes e pior considera-os descartáveis, defendendo a ideologia de sacrificar, ou deixar a mercê da sorte, porque muitas vezes deixavam essas crianças em lugares de extremo perigo, como lugares em que viviam animais selvagens, famintos, com isso, acabavam por devorar essas crianças, outros as colocavam em rios ou em lugares considerados sagrados e as abandonavam (p.8).

Ainda segundo esse autor, quando não havia o extermínio dos deficientes, eles eram usados como atração de circo, direcionando as pessoas para exercer atividades que eram consideradas humilhantes ou atividades das quais os deficientes não possuíam as condições básicas para realizar.

Diante desta breve contextualização de como a deficiência era vista nas sociedades antigas, pode-se perceber que há muito tempo existe discriminação contra as PcD e a sociedade demonstrava rejeição a este público, julgando e condenando-os por não terem o padrão de “normalidade” estabelecido por esta mesma sociedade.

Com o passar do tempo e com o advento do cristianismo, houveram mudanças positivas na forma como as pessoas com deficiência eram vistas pela sociedade. Segundo Ignarra (2009), com o cristianismo e a igreja católica, o extermínio dessas pessoas não era mais bem visto pois, aos olhos de Deus, todos tinham direito à vida.

Entre os séculos XVI a XIX, a Europa inaugurou avanços em relação ao tratamento da população com deficiência, passando a tratá-la não somente no âmbito do assistencialismo, mas sob a perspectiva da medicina com o surgimento de locais e organizações específicos para o atendimento de pessoas cegas, surdas ou mutiladas de guerra que não se comprometiam apenas à proteção ou assistência a esses indivíduos, mas também, com estudos e pesquisas para definir a forma mais adequada para tratar esse grupo de pessoas (BRANDENBURG; LUCKMEIER, 2013).

Apesar desses avanços, nota-se que a sociedade da época acreditava que seria melhor criar organizações com atendimento especializado e segregado sob a justificativa de que as PcD seriam melhores atendidas e, assim, não incomodariam as pessoas “normais” (GARCIA, 2011; IGNARRA, 2009).

De acordo com esses autores, ao longo do século XX houve o desenvolvimento de programas de reabilitações específicas e o surgimento de novas especialidades médicas, melhorando a assistência e a qualidade do tratamento dado às PcD e de toda a população em geral. Entre os anos 1902 e 1912, por exemplo, a Europa, registrou a criação de, pelo menos, vinte instituições destinadas exclusivamente ao atendimento de pessoas que apresentavam alguma deficiência.

As primeiras campanhas de arrecadação de fundos e recursos para auxiliar as PcD ocorreram neste período em um movimento associado a campanhas do mesmo tipo voltadas à proteção e atendimento básico de pessoas pobres, idosos e crianças carentes (GARCIA, 2011).

No ano de 1919 foi instaurada a Comissão Central da Grã-Bretanha para o cuidado da pessoa com deficiência, entidade que se fortaleceu após a II Guerra Mundial, com base nas mudanças reconhecidas pelas políticas públicas do *Welfare State*. Devido ao elevado número de pessoas cegas, amputadas ou outras deficiências como, os transtornos mentais, o tema ganhou relevância política no interior dos países e também internacionalmente, no âmbito da Organização das Nações Unidas (ONU) (MONTEIRO, 2016).

A criação dessas instituições e entidades dedicadas às PcD demarcou um novo paradigma nominado como Institucionalização. Segundo Aranha (2005, p.14)

[...] este período se caracterizou-se, desde o início, pela retirada das pessoas com deficiência de suas comunidades de origem e pela manutenção delas em instituições residenciais segregadas ou escolas especiais, frequentemente situadas em localidades distantes de suas famílias.

Lugares estes em que as PcD com deficiência eram incapazes de administrar a própria vida. O objetivo desse paradigma, teoricamente, era proteger a sociedade do perigo que acreditava que essas pessoas proporcionavam e para a proteção individual da pessoa com deficiência. A intenção era livrar a sociedade dessas pessoas, desfazendo-se dela, de preferência em local que a vista não pudesse alcançar (ARBEX, 2013).

Desta forma, as PcD permaneciam em isolamento do restante da sociedade sob justificativa de serem protegidas ou por estarem em tratamento, ou ainda, necessitarem de outros procedimentos educativos. Baseava-se na percepção dando a entender que a pessoa com diferença, estaria protegida e cuidada se tratada em ambiente segregado, separado da sociedade.

Sendo assim, sua prática definiu-se pela criação e manutenção das instituições totais, local de confinamentos, em que essas pessoas passavam toda sua vida. Na realidade, tais instituições eram, e muitas vezes ainda o são, pouco mais do que prisões (ARANHA, 2005).

De acordo com Santos (2017), na década de 1970 muitos países, tendo como princípio norteador a Declaração Universal dos Direitos Humanos, passaram a buscar um novo modelo de paradigma para atender as pessoas com deficiência, criando-se um movimento contrário à institucionalização.

Considerando que o paradigma tradicional de institucionalização tinha demonstrado seu fracasso na busca de restauração de funcionamento normal do indivíduo no contexto das relações interpessoais, na sua integração na sociedade e na sua produtividade no trabalho e no estudo, iniciou-se, no mundo ocidental, o movimento pela desinstitucionalização, baseada na ideologia da normalização, que defendia a necessidade de introduzir a pessoa com necessidade educacionais especiais na sociedade, procurando ajudá-la a adquirir as condições e os padrões da vida cotidiana, no nível mais próximo possível do normal. (ARANHA, 2005, p. 17)

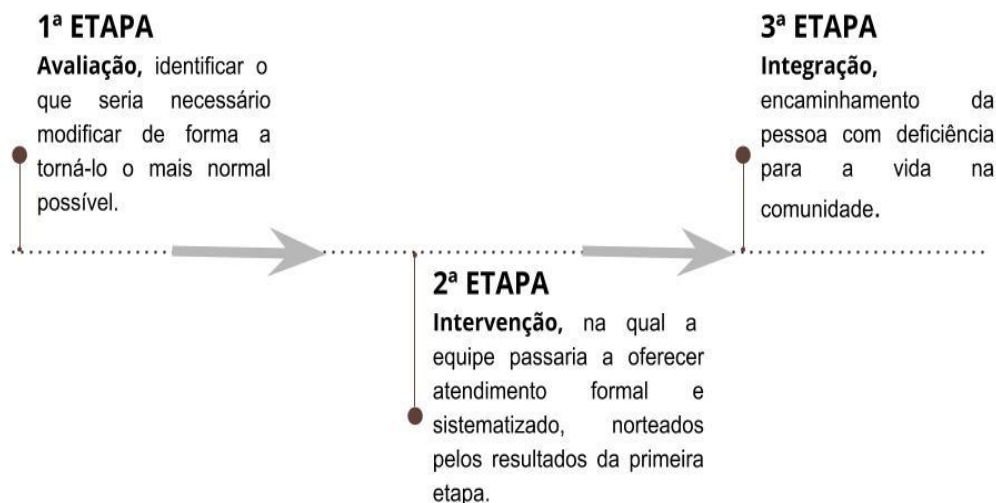
Nesta época, as pessoas passaram a compreender que os deficientes poderiam e deveriam participar do convívio social, desde que elas pudessem se adaptar às normas e valores da sociedade (BRANDENBURG; LUCKMEIER, 2013; IGNARRA, 2009). Apesar dos lentos avanços, nota-se que ainda existia muito preconceito da sociedade e, ainda hoje, podemos ver este cenário no Brasil.

Após se distanciar do Paradigma da Institucionalização, criou-se um conceito de integração ao adotar as ideias de normalização, que se referia às necessidades de modificar a forma de atendimento e entendimento sobre as PcD com a finalidade de aproximá-las, o máximo o possível dos demais cidadãos, para que assim fossem aceitos na sociedade (ARANHA, 2005).

Este período, designado como Paradigma de Serviços, começou por volta da década de 1960, e, diferentemente do modelo anterior que se perpetuou por vários séculos, desde o início em que esse modelo começou a vigorar, recebeu diversas críticas das próprias pessoas com deficiência e de organizações que apoiavam a causa.

Segundo esse novo paradigma, para que houvesse a integração dessas pessoas na sociedade, elas deveriam passar por três etapas em busca da normalização, acompanhados por uma equipe de profissionais que eram responsáveis por identificar o que precisava ser modificado naquele indivíduo (ARANHA, 2005). A figura 1, abaixo, ilustra cada uma dessas etapas:

Figura 1 - Processo de busca de “normalização” da pessoa com deficiência



Fonte: Elaborado pela autora, com base em Aranha (2005).

Perante os intensos debates acerca da relação entre a pessoa com deficiência e sociedade, as argumentações em função da ideia de normalização começaram a perder força, aumentando as discussões sobre a igualdade e direito da pessoa com deficiência na sociedade (ARANHA, 2005).

Foi na busca pelo propósito de que a pessoa com deficiência tem o direito à convivência não segregada na sociedade e o direito de acesso aos recursos disponíveis aos demais cidadãos, que fundamentou-se o Paradigma de Suporte. “Este paradigma se contextualiza na ideia da inclusão, prevê intervenções decisivas e afirmativas em ambos os lados no processo de desenvolvimento do sujeito; no ajuste da realidade social” (ARANHA, 2005, p. 22).

De acordo com Camargo (2017, p. 1)

A inclusão é um paradigma que se aplica aos mais variados espaços físicos e simbólicos. Os grupos de pessoas, nos contextos inclusivos, têm suas características idiossincráticas reconhecidas e valorizadas. Por isto, participam efetivamente. Segundo o referido paradigma, identidade, diferença e diversidade representam vantagens sociais que favorecem o surgimento e o estabelecimento de relações de solidariedade e de colaboração. Nos contextos sociais inclusivos, tais grupos não são passivos, respondendo à sua mudança e agindo sobre ela. Assim, em relação dialética com o objeto sociocultural, transformam-no e são transformados por ele [...] Inclusão, portanto, é uma prática social que se aplica no trabalho, na arquitetura, no lazer, na educação, na cultura, mas, principalmente, na atitude e no perceber das coisas, de si e do outrem. Na área educacional, o trabalho com identidade, diferença e diversidade é central para a construção

de metodologias, materiais e processo de comunicação que dêem conta de atender o que é comum e o que é específico entre os estudantes.

Após o conceito de inclusão que apresentei, entende-se que é uma ação social que aplica aos direitos a vida na sociedade. Dessa maneira, a inclusão no meio educacional vem a proporcionar o desenvolvimento pessoal de forma a auxiliar reformas de ações mais inclusivas.

De acordo com Aranha (2005), os suportes podem ser de diferentes tipos: social, econômico, físico, instrumental, educacional, etc. e, têm por finalidade, favorecer a construção de um processo que se passou a denominar inclusão social.

A educação escolar, neste contexto, como direito constitucional e subjetivo de todos os cidadãos brasileiros, passa a ter um importante papel no sentido de ressignificar o modo como as PcD são tratadas na sociedade, no sentido de promover práticas de inclusão que respeitem as diferenças entre os indivíduos sem inferioriza-los ou descaracterizar suas especificidades (SANTOS, 2003).

Mantoan (2003) ressalta que é preciso deixar claro a distinção entre os conceitos de integração escolar e inclusão escolar para que não sejam termos empregados com a mesma concepção semântica, teórica ou metodológica:

O processo de integração ocorre dentro de uma estrutura educacional que oferece ao aluno a oportunidade de transitar no sistema escolar — da classe regular ao ensino especial — em todos os seus tipos de atendimento: escolas especiais, classes especiais em escolas comuns, ensino itinerante, salas de recursos, classes hospitalares, ensino domiciliar e outros. Trata-se de uma concepção de inserção parcial, porque o sistema prevê serviços educacionais segregados (p. 15).

Quanto à inclusão, esta questiona não somente as políticas e a organização da educação especial e da regular, mas também o próprio conceito de integração. Ela é incompatível com a integração, pois prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática. Todos os alunos, sem exceção, devem frequentar as salas de aula do ensino regular (p.16).

Após, foi apresentada a distinção entre os dois conceitos: a integração defende a ideia de introdução parcial o que aponta ser algo mais individual, já inclusão defende a ideia de introdução total de forma radical, sendo mais pública e coletiva, de maneira que a organização do sistema escolar seja adaptada conforme a necessidade de todos, possibilitando o avanço nas lutas e conquista da inclusão social.

2.2 INCLUSÃO SOCIAL DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: LUTAS E CONQUISTAS

Conforme tratado na seção anterior, durante muito tempo a pessoa com deficiência caminhou em silêncio, excluída ou segregada em ambientes diferentes das pessoas consideradas como “normais”. Com o passar do tempo foram estabelecidos acordos internacionais que refletiram na produção de legislações com a finalidade de regulamentar as políticas públicas com o intuito de assegurar os direitos às pessoas com deficiência (ARANHA, 2005).

Dentre os diversos acordos e tratados internacionais, destacam-se:

- a) A Declaração Universal dos Direitos Humanos – acordo firmado em 1948 proporcionando direitos básicos para todos independentes de raça, religião, sexo, etnia, nacionalidade e qualquer circunstância, garantindo uma vida digna, além da liberdade de expressão e pensamento (TOSI, 2004). Em relação às pessoas relação às PcD a Declaração reforça, no Artigo I, que “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade” assegurando a igualdade perante a lei.
- b) Conferência Mundial sobre Educação, a Declaração de Jomtien, realizada 1990 na Tailândia, que ressalta a Educação como um direito fundamental para todos, de qualquer idade de todos os países e, ainda, define que a educação é primordial para o desenvolvimento das pessoas e avanço de uma sociedade mais saudável (UNESCO, 1990). Esta foi a primeira Declaração voltada à educação para todos.
- c) Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, a Declaração de Salamanca, realizada em 1994, proporcionou normas básicas para nortear-se a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais com o movimento de inclusão social. Esta Declaração ressaltou a importância da inclusão educacional das PcD, na qual todos tenham atendimento igualitário, desta forma, os projetos pedagógicos devem ser adequados na necessidade de todos indivíduos nela matriculados (Declaração de Salamanca, 1994).
- d) Convenção Interamericana para a eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas com deficiência, a Declaração de Guatemala, em 1999 afirmou que as PcD têm os mesmos direitos e liberdades fundamentais que os demais cidadãos, inclusive o direito de não ser submetido à discriminação com

relação a deficiência, procedente da igualdade e da dignidade que é direito de todos (Declaração de Guatemala, 1999).

e) Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, realizada na sede da ONU em 2006, originou-se no primeiro acordo sobre direitos humanos do século XXI com foco principal nas PcD e a sua inclusão social. Foram firmados os direitos como da acessibilidade, do trabalho, da educação, entre outros (ONU, 2006).

No caso brasileiro, Izabel Maior (2018, p. 3) afirma que

A primeira lei federal abrangente sobre as pessoas com deficiência é a Lei 7.853/1989 (regulamentada pelo Decreto 3.298/1999). A lei dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Corde institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público e define crimes.

A partir da implantação desta lei forma instituídas diversas outras políticas públicas que abordam diferentes aspectos: a garantia à acessibilidade e ao atendimento preferencial, por exemplo, que estão regulamentadas pelas leis 10.048/2000 e 10.098/2000 e, ainda, a Lei 8.899/1994 que concede passe livre às PcD no sistema de transporte coletivo interestadual.

Além desses, há outros dispositivos previstos na legislação brasileira que também se configuram como reflexo das lutas das PcD em busca dos seus direitos, dentre eles, destacam-se:

- a) Lei nº 7.853/89 – CORDE – Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências (BRASIL, 1989);
- b) Decreto nº 914/93 – Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (BRASIL, 1993);
- c) Lei nº 10.098/94 – Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências (BRASIL, 1994);
- d) Decreto nº 3.298/99 – Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de

Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências (BRASIL, 1999);

e) Lei nº 10.436/02 – Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências (BRASIL, 2002);

f) Decreto nº 5.626/05 – Regulamenta a Lei 10.436 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS (BRASIL, 2005);

g) Decreto Nº 6.214/07 – Regulamenta o benefício de prestação continuada da assistência social devido à pessoa com deficiência (BRASIL, 2007);

h) Decreto Nº 6.571/08 – Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, entre outros.

O direito à educação especial está assegurado na Lei 9.394/1996 referente às bases da educação nacional e prevê recursos pedagógicos específicos para cada aluno com deficiência, conforme se observa no Art. 58 da referida legislação:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§ 1º Haverá, =quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular (BRASIL, 1996, p. 14).

No artigo em destaque é dada a devida atenção aos alunos com algum tipo de deficiência para o atendimento escolar no sistema de ensino regular, garantindo-lhes um atendimento escolar especializado. Os objetivos da educação em geral são os mesmos, entretanto, os atendimentos especializados devem ocorrer de acordo com a necessidade do aluno, a partir da adaptação da escola, dos professores e dos processos de ensino e de aprendizagem.

O artigo 59 da LDB apresenta medidas que poderão ser adotadas para flexibilizar o currículo escolar disponibilizando serviços de apoio para os alunos com deficiência, com equipamentos, técnicas e profissionais especializados e qualificados para o atendimento a esses alunos (BRASIL, 1996).

O conjunto das leis brasileiras destinadas aos direitos das PcD é muito abrangente e por conta disso, nesta pesquisa, utilizaremos como norma orientadora, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, a lei 13.146/2015.

O artigo 2º da referida legislação, estabelece como PcD, “aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2015).

A partir desta concepção a lei traz em seus capítulos informações sobre os deveres e as responsabilidades que as organizações e a comunidade devem ter para a inclusão das PcD na sociedade como um todo.

O capítulo IV da lei 13.146/2015 destaca a educação como “dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação” (BRASIL, 2015). Para tanto, o Art. 27 estabelece que:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015)

A legislação assegura o direito à educação ao longo de toda a vida para melhor possibilitar o desenvolvimento de habilidades particulares de cada indivíduo. Para tanto, apresenta as responsabilidades das instituições de ensino e do poder público no sentido de assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar o processo educacional ofertado às PcD, determinando a obrigatoriedade para que todas as instituições de ensino, públicas e privadas de qualquer nível de ensino, cumpram com o que está estabelecido no Art. 28 da lei 13.146/2015:

- I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;
- II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;
- III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;
- IV - oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas;

- V - adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino;
- VI - pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva;
- VII - planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva;
- VIII - participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar;
- IX - adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência;
- X - adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado;
- XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio;
- XII - oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação;
- XIII - acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas;
- XIV - inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento;
- XV - acesso da pessoa com deficiência, em igualdade de condições, a jogos e a atividades recreativas, esportivas e de lazer, no sistema escolar;
- XVI - acessibilidade para todos os estudantes, trabalhadores da educação e demais integrantes da comunidade escolar às edificações, aos ambientes e às atividades concernentes a todas as modalidades, etapas e níveis de ensino;
- XVII - oferta de profissionais de apoio escolar;
- XVIII - articulação intersetorial na implementação de políticas públicas (BRASIL, 2015).

Desta forma, entende-se que o processo de ensino deve compreender um conjunto de ações envolvendo professores, família, sociedade e alunos, levando em consideração o desenvolvimento do aluno com deficiência em sua totalidade. Sendo exposto nos primeiros incisos desta lei, ao colocar como dever oferecer por toda a vida, sistema educacional inclusivo de maneira a ter que estar sempre em aprimoramento estes sistemas buscando quebrar os bloqueios.

A lei 13.146/2015 incentiva que alunos com deficiência, em conjunto com a família e a escola, prevejam planos de estudos individuais visando procedimentos de ensino mais eficazes que garantam a esses estudantes acesso à educação de qualidade.

Outra conquista a ser destacada nesta legislação é a garantia ao direito fundamental à liberdade de locomoção, assegurando recursos para a acessibilidade, conforme preconiza o artigo 53: “A acessibilidade é direito que garante à pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida viver de forma independente e exercer seus direitos de cidadania e de participação social” (BRASIL, 2015).

Para tanto, o artigo 55 estabelece que:

A concepção e a implantação de projetos que tratem do meio físico, de transporte, de informação e comunicação, inclusive de sistemas e tecnologias da informação e comunicação, e de outros serviços, equipamentos e instalações abertos ao público, de uso público ou privado de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, devem atender aos princípios do desenho universal, tendo como referência as normas de acessibilidade (BRASIL, 2015).

O desenho universal feito pela lei 13.146/2015 é tomado como regra geral para o atendimento escolar às PcD, no entanto, se houver hipóteses em que seja comprovada que o desenho não possa ser implantado, devem ser realizadas adaptações razoáveis. Assim, por meio desta lei fica explícito que existem diversas normas e condutas que devem ser seguidas para a realizar a inclusão de PcD na sociedade. Por considerar que é na escola que os indivíduos se desenvolvem como pessoa, fica explícito a responsabilidade que a área da educação tem em relação a inclusão.

O próximo capítulo se destina à continuidade desse debate destacando as conquistas refletidas nos avanços de legislação brasileira, no que diz respeito ao acesso à educação e a um atendimento especializado, como direito constitucional, e, também, abordará os princípios legais que norteiam a formação de professores à perspectiva da educação inclusiva.

3 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA COMO DIREITO SOCIAL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO

O capítulo anterior se dedicou a apresentar indícios sobre o modo como as pessoas com deficiência eram tratadas na sociedade, historicizando como se deu a construção e desconstrução de paradigmas que abrangem desde a total exclusão e

segregação social dessas pessoas, ao período contemporâneo que pressupõe o acolhimento e inclusão social das PcD, fruto dos enfrentamentos, lutas e conquistas históricas desse segmento.

Ao pensarmos em acesso igualitário das PcD à escola é fundamental pensar em práticas inclusivas, no entanto, encontramos diversas barreiras nas escolas para o cumprir o que está definido pela legislação. A educação inclusiva, consiste em aceitar todas as pessoas como seres humanos únicos e diferentes entre si, uma vez que, “as diferenças individuais existem entre todos nós e não se justifica classificar grupos de pessoas sendo especiais, e segregá-los na escola e em outros ambientes de vida” (MELLI, 2001 p.17).

Prietro (2005, p. 20) compartilha do mesmo pensamento quanto diz que “os conhecimentos sobre o ensino de alunos com necessidades educativas especiais não podem ser de domínio apenas de alguns ‘especialistas’, e sim apropriados pelo maior número possível de profissionais da educação, idealmente por todos”.

Desse modo, para que a educação inclusiva de fato aconteça é preciso que o ambiente escolar seja adaptado para receber esse público. Para ser afetivo, a inclusão necessita de professores capacitados, que hajam condições de acesso aos espaços físicos e aos conteúdos curriculares, que existam ações para assegurar a participação e a permanência com sucesso acadêmico desses alunos na escola.

Melli (2001, p. 17) enfatiza que

A inclusão é, pois, um assunto que causa um certo desconforto às pessoas, principalmente no âmbito educacional, porque sabemos que ela só acontece realmente quando as escolas, se modificam. A modificação não é somente nas instalações físicas, mas em toda a proposta pedagógica, metodológica, administrativa.

Isso significa que não basta que a escola faça apenas sua adequação arquitetônica para garantir acessibilidade a todos os ambientes, as instituições educacionais necessitam estabelecer políticas e práticas para inclusão das PcD, dando-lhes o suporte necessário para garantir a permanência e desenvolvimento do indivíduo integralmente e com qualidade, o que pressupõe uma grande transformação da escola atual.

A escola é que precisa adaptar-se às condições de seus alunos e não o contrário, pois a proposta de inclusão defende uma escola que conduz seu olhar para o estudante na sua totalidade, que não se atenta apenas com a aprendizagem

dos conteúdos programáticos em sala de aula, mas que saiba respeitar e valorizar o aluno em sua essência, independentemente de ser esse aluno deficiente ou não (BERNARDES, 2010).

A inclusão de alunos com deficiências não acontece somente porque está amparada por decretos ou leis. Apenas inserir um aluno deficiente na mesma turma em que há alunos que não possuem deficiências, não garante que haverá a inclusão pois ela não se dá pelo fato de o aluno estar presente fisicamente em uma classe regular e sim pelo engajamento e capacidade do ambiente escolar trabalhar com as diferenças individuais de seus alunos.

Quando nos referimos à relação, ou às relações entre inclusão/exclusão, facilmente nos vem à mente a ideia de um espaço, e de estar dentro ou fora deste espaço, de estar de um lado ou de outro de uma suposta fronteira. Estabelecer os limites desta fronteira é, no mínimo, uma tarefa complicada, pois as fronteiras da exclusão aparecem, desaparecem e voltam a aparecer, se multiplicam, se disfarçam; seus limites se ampliam, mudam de cor, de corpo, de nome e de linguagem (SKLIAR, p. 14).

Assim, para que haja a inclusão escolar de alunos com deficiência a escola não pode ser confundida com um mero espaço de convivência entre pessoas diferentes entre si, deve-se de fato construir um espaço de respeito mútuo, de tolerância e empatia com o próximo, de interação social e de colaboração, fortalecendo um ambiente propício para a construção de conhecimento, que é o principal objetivo da educação escolar.

Para Ferreira (2006, p. 231) não é só a escola que precisa se modificar o professor também precisa se reinventar e buscar formação adequada para lidar com esta realidade, para que se ele se torne “capaz de compreender e praticar o acolhimento à diversidade e esteja aberta a práticas inovadoras na sala de aula”, portanto, é imperativo que o docente busque “adquirir conhecimento sobre como conhecer as características individuais (habilidades, necessidades, interesses, experiências, etc) de cada um de seus estudantes, a fim de poder planejar aulas que levem em conta tais informações”.

A integração de PcD nas escolas é um processo de aprendizagem e crescimento tanto para o aluno quanto para o professor, porém, é papel da escola e do professor criar um ambiente escolar favorável à aprendizagem desses alunos para que eles compreendam melhor a realidade em que estão inseridos, oportunizando sua participação em todas as atividades culturais, sociais e

pedagógicas, com foco não apenas na socialização desses estudantes, mas na sua escolarização e formação profissional.

Portanto, a escola tem a função social de preparar alunos, pais, professores para juntos superarem as dificuldades, contribuindo para o desenvolvimento integral do indivíduo, assegurando, sobretudo, seu direito à aprendizagem (CAPELLINI, 2001; DESSEN; POLONIA, 2007). Porém, entende-se que esta não é uma tarefa exclusiva da escola, é necessário criar uma equipe de suporte profissional que agregue diferentes especialidades para dar orientações, e subsidiar o trabalho dos professores, sejam nas salas de aula regulares ou nas salas especializadas e, sobretudo, investir na formação desses profissionais na perspectiva da educação inclusiva e do direito à educação, conforme abordaremos no próximo tópico.

3.1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Conforme já mencionamos ao longo do texto, a escola inclusiva tem o objetivo de educar a todos os alunos em salas de aula comuns, sem nenhuma exceção, possibilitando-lhes uma convivência respeitosa e colaborativa e assegurando-lhes as mesmas condições de sucesso escolar.

Para que isso aconteça, é imprescindível que os espaços físicos escolares, o currículo, bem como, as metodologias de ensino e as práticas de avaliação sejam adaptadas de acordo com as necessidades identificadas em cada aluno, exigindo também um empenho por parte dos professores no sentido de prepará-los para repensar e adaptar o processo de ensino aos diferentes modos de aprendizagem dos alunos, a fim de atender suas particularidades (SILVEIRA; NASCIMENTO, 2013).

De acordo com Pletsch (2009), a Proposta de Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica, apresenta as exigências que se colocam para o desempenho do papel docente frente às novas concepções de educação do mundo contemporâneo, fazendo referência ao papel do professor:

Orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos; responsabilizar-se pelo sucesso da aprendizagem dos alunos; assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos; incentivar atividades de enriquecimento curricular; elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares; utilizar novas metodologias, estratégias e material de apoio; desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe (BRASIL, 2000).

Para Alonso (2013), não é somente necessário adaptar o planejamento e os procedimentos de ensino, mas também, fazer com que os educadores olhem para as competências desses estudantes e não somente para suas limitações. Educar no contexto da diversidade demanda por um professor que saiba reconhecer a importância de estudar e aperfeiçoar-se continuamente, buscando por práticas pedagógicas que promovam o respeito e à atenção às diferenças e à diversidade presentes no ambiente escolar.

Desta forma, o desafio posto para os cursos de formação de professores é o de construir conhecimentos que tenham como objetivo desencadear novas estratégias que consistam na compreensão de situações complexas de ensino, para que os docentes possam exercer seu papel de educador de maneira responsável e satisfatória, ensinando e ao mesmo tempo aprendendo no contexto da diversidade.

Com isso, faz-se necessário organizar e desenvolver políticas públicas educacionais voltadas para práticas mais inclusivas, adaptar a formação de professores considerando as novas exigências do cenário atual da educação brasileira e o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias ao exercício profissional, de acordo com a legislação brasileira (PLETSCH, 2009).

Para entender melhor sobre esse perfil profissional que se espera dos professores da educação básica, observaremos como estão delineadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (DCN). Para tanto, faremos a análise das resoluções publicadas nos anos de 2002 e 2015, tendo em vista que o curso de licenciatura em Matemática do IFTO *Campus* Palmas ainda transita com as duas matrizes paralelamente, visto que nem todos os alunos que iniciaram o curso antes de 2015, concluíram a graduação ou optaram por migrar para o novo currículo. Além disso, por duas vezes o MEC ampliou o prazo para que as DCN de 2015 produzissem efeito nos cursos de licenciatura, de modo geral.

Justifica-se ainda que, tendo em vista a novidade da implantação das novas DCN para formação de professores, publicadas pelo MEC em dezembro de 2019, este trabalho não se dedicará à analisar as novas medidas estabelecidas, uma vez que não possuem ressonância no projeto curricular do curso.

A Resolução CNE/CP nº 1/2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, não fez nenhuma referência sobre a

importância desse tema na formação inicial de professores, há um único artigo que menciona brevemente o assunto:

Art. 6º: Na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes, serão consideradas:

§ 3º A definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo;

II - conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as **especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais** e as das comunidades indígenas (BRASIL, 2002, grifo nosso).

Desse modo, ter só conhecimento das especificidades dos alunos com necessidades educacionais não garante uma educação com qualidade para todos como rege a lei 13.146/2015, isso implica a necessidade no preparo da formação de professores para promover a inclusão.

Já a Resolução CNE/CP nº 2/2015, produziu alterações que acrescentaram a educação inclusiva e o ensino especial na pauta da formação de professores, bem como de temas como a diversidade étnico-racial, de faixa geracional e sociocultural, direitos humanos, gênero e sexualidade, possibilitando a ampliação do debate acerca da diversidade na educação básica (BRASIL, 2015).

Dentre os artigos desta Resolução, destacam-se:

§ 5º São princípios da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica:

[...] II - a formação dos profissionais do magistério (formadores e estudantes) como compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação;

Art. 5º A formação de profissionais do magistério deve assegurar a base comum nacional [...]

[...] VIII - à consolidação da educação inclusiva através do respeito às diferenças, reconhecendo e valorizando a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras;

Art. 8º: O(A) egresso(a) dos cursos de formação inicial em nível superior deverá, portanto, estar apto a:

[...] VIII - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, de faixas geracionais, de classes sociais, religiosas, de necessidades especiais, de diversidade sexual, entre outras (BRASIL, 2015).

Art. 13. Os cursos de formação inicial de professores para a educação básica em nível superior, em cursos de licenciatura [...]

[...] § 2º Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas [redação que se repete nos artigos 13, 14 e 15] (BRASIL, 2015).

A formação de professores é parte principal para promover a qualidade da educação no Brasil, na perspectiva execução política educação inclusiva (DUTRA, 2005). É relevante também destacar que ao concluir o curso de licenciatura o egresso deve estar habilitado a lidar com a diferenças de gêneros, de necessidades especiais, de diversidades sexuais, demonstrando consciência da diversidade e respeitando as diferenças.

Esta Resolução representa um avanço na formação de professores reconhecendo e valorizando a importância dos princípios do respeito à diversidade e educação inclusiva, garantindo na formação conteúdo específicos da área de conhecimento, e conteúdos relacionados aos fundamentos da educação. Sendo assim, diferente da Resolução CNE/CP nº 1/2002 que não menciona esses princípios.

Alguns avanços já podem ser observados, um desses avanços é a formação de professores que vem sendo desenvolvida e o curso de formação de professores que estão sendo reestruturados para contemplar a diversidade. Não basta ter só domínio do conteúdo da disciplina, é preciso ter conhecimento de vivência em sociedade.

No próximo capítulo será apresentado a estrutura do curso de licenciatura em matemática do IFTO – *Campus* Palmas, tratará da análise do projeto pedagógico curricular e os resultados da pesquisa realizada com os alunos, com a finalidade de identificar a concepção de inclusão expressa no documento do curso e no percurso formativo.

4 O CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA DO IFTO – CAMPUS PALMAS E A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O curso superior de Licenciatura em Matemática do IFTO- *Campus* Palmas foi concebido a partir da iniciativa de professores deste *Campus* e do *Campus* Paraíso do Tocantins que, sensibilizados pela demanda de professores de matemática no estado do Tocantins, propuseram a sua criação, visto que já se dispunha de uma equipe mínima para se iniciar a oferta (IFTO, 2017).

O curso foi implementado com a primeira oferta de vagas no segundo semestre de 2009. Já em seu início sofreu algumas alterações, mais especificamente, no primeiro semestre de 2010. Estas foram provocadas pela Pró-Reitoria de Ensino à época e foram motivadas por questões relacionadas ao cadastro no sistema e-MEC (IFTO, 2017).

O curso está dentro da área do conhecimento Ciências Exatas e da Terra, seu regime de oferta é anual, com sistema de créditos em periodicidade semestral e conta com a oferta de 40 vagas, apenas no turno noturno. A carga horária do curso é de 3.250, distribuída em oito semestres e/ou quatro anos (IFTO, 2017).

O objetivo do curso é formar professores para a educação básica na área de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, possibilitando ao graduando uma visão do conhecimento pedagógico e matemático, de modo que este profissional possa especializar-se posteriormente em sua área de atuação, ou em áreas afins (IFTO, 2017).

Conforme mencionado, o curso está regido pela Resolução CNE/CP nº 2/2015, embora ainda existam alunos cursando a matriz curricular regida pela Resolução CNE/CP nº 2/2002. A estrutura curricular em vigor apresenta 44 disciplinas, sendo 26 voltadas à formação específica da área, totalizando 1.530 horas e 18 disciplinas que visam a formação de professores, que corresponde a 690 horas do curso (IFTO, 2017).

Ao longo do PPC do curso de licenciatura em Matemática destaca-se as ações institucionais implementadas pelo IFTO, quando da composição dos seguintes setores: Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE), o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI) e o Núcleo de Apoio aos Direitos Humanos e Igualdade de Gênero (NADHIG). Esses setores, em articulação com a Coordenação de Educação Inclusiva e Diversidade, são

responsáveis por fomentar e viabilizar “política de acessibilidade e inclusão, promovendo ações que garantam o atendimento inclusivo e que assegurem a acessibilidade física, pedagógica e nas comunicações e informações, estimulando, por fim, a participação e acesso indistintos de todos os alunos (IFTO, 2017, p. 52).

Ainda sobre a política de respeito à diversidade e a inclusão escolar, o IFTO assume o compromisso de

[...] assegurar[á] ao público-alvo da educação especial - as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação, da Educação de Jovens e Adultos, povos indígenas, quilombolas, negros, assentados da reforma agrária, oriundos de escolas públicas e com fragilidade socioeconômica - as condições para adquirir as competências e habilidades técnico-científicas e sociais necessárias, de modo a possibilitar a sua plena e igual participação no sistema de ensino e na vida em comunidade (IFTO, 2017, p. 42).

Portanto, é importante a instituição assumir essas práticas de inclusão como política interna, pois é um espaço social que desenvolve os conhecimentos humanos, onde são transmitidos valores de profissionais, professores e alunos da instituição, impactando na formação acadêmica de forma positiva, promovendo de modo a possibilidade da socialização no sistema de ensino e na vida em comunidade.

Dentre as componentes curriculares que compõem o curso, destaca-se a Educação Inclusiva, Libras e Educação em Direitos Humanos como disciplinas que estão direcionadas à formação para o respeito às diferenças, reconhecimento e valorização à diversidade, sendo as duas primeiras, indutoras do debate à luz da inclusão.

Entretanto, para garantir o atendimento às legislações para Educação das Relações Étnico-raciais, Indígenas, Ambientais e História e Cultura Afro-Brasileira, o PPC afirma que esses temas serão abordados de forma transversal disciplinas de Educação em Direitos Humanos; Educação, Sociedade e Cultura; História da Educação, Educação Inclusiva e Leitura e Produção de Textos (IFTO, 2017).

Nota-se que em nenhuma outra disciplina de formação específica para a área de Matemática foi mencionada como indutora ou promotora desse debate, ainda que o PPC saliente como objetivos específicos para o curso: trabalhar com as diversidades de manifestações de crença e de gênero; trabalhar com estudantes em cumprimento de medidas socioeducativos; trabalhar com estudantes portadores de espectro de autismo e com mobilidade reduzida e trabalhar com estudantes

portadores de deficiência visual, auditiva e/ou estudantes portadores de deficiência na fala (IFTO, 2017).

A formação pedagógica compreende princípios e bases que dão aos licenciados uma dimensão social e humana em seu processo formativo. Compreende conhecimentos que dão suporte à formação pedagógica do professor e orientam o licenciado em Matemática à práticas mais inclusivas.

Para entender como a perspectiva da educação inclusiva se configura no curso de licenciatura em Matemática, aplicou-se um questionário aos acadêmicos de Matemática com a finalidade de captar a percepção dos estudantes sobre como o debate sobre inclusão se consolidou em seu processo formativo ao longo do curso.

Como já mencionado, participaram da pesquisa 25 estudantes que foram selecionados a partir do critério de já terem cursado as disciplinas de Educação Inclusiva, Educação em Direitos Humanos e Libras que responderam a um formulário digital aplicado por meio do Google Docs, entre o período de 12 a 30/12/2019. O instrumento foi dividido em 3 partes que buscaram informações sobre a concepção de educação inclusiva dos próprios estudantes; sua visão a respeito do processo formativo à luz da educação inclusiva, e perguntas que ajudaram a identificar o perfil acadêmico e social desses acadêmicos.

O levantamento sobre o perfil socioeconômico dos estudantes foi composto de 6 questões com a finalidade de reconhecer a trajetória pessoal e acadêmica dos estudantes, além de solicitar-lhes um breve relato caso tivesse tido experiências com alunos com deficiência.

Entre os acadêmicos que participaram da pesquisa a uma maioria é do sexo masculino com 52% dos estudantes, enquanto 48% são do sexo feminino, com diferentes faixas etárias: 32% dos acadêmicos pesquisados tem entre 17 a 22 anos, 24% apresentam idades entre 23 a 28 anos, 16% entre 29 a 34 anos, 24% entre 35 a 40 anos, e apenas 4% a mais de 40 anos.

A tendência da presença majoritária de alunos do sexo masculino em cursos de ciências naturais e exatas não representa novidade, embora seja inegável a presença das mulheres em diversos tipos de profissão.

A primeira parte do formulário buscou conhecer a concepção de cada aluno sobre educação inclusiva, baseando no estudo realizado pelo Instituto Alana e publicado Datafolha, intitulado “O que a população brasileira pensa sobre educação inclusiva?”, com afirmações que deveriam ser respondidas conforme a escala de

concordância: concordo totalmente, concordo em parte, discordo totalmente, discordo em parte e não concordo nem discordo.

A partir da afirmação de que “As escolas se tornam melhores ao incluir crianças/ alunos com deficiência”, 72% dos respondentes concordaram totalmente com a premissa; 20% concordaram em parte, 8% não concordaram, nem discordaram.

O fato da maioria dos estudantes do curso de Matemática apoiarem essa concepção demonstra que, além da consciência social que têm sobre a inclusão, também reafirmam que esta pauta se faz presente na realidade das escolas brasileiras e que precisa de atenção das entidades educacionais e da ação efetiva de gestores e professores para a construção de escolas inclusivas.

Sobre a afirmação que “Crianças/alunos com deficiência aprendem mais estudando junto com crianças/alunos sem deficiência”, as respostas obtidas foram: 24% dos alunos concordaram totalmente com a afirmação; 64% concordaram em parte; 8% discordaram totalmente e 4% não concordaram, nem discordaram.

Ainda nesse sentido, ao anunciar que “É melhor para crianças com deficiência estudar em escolas só com outras crianças com deficiência”, que 4% dos licenciandos concordaram totalmente com a assertiva, 16% concordaram em parte, 56% discordaram totalmente, 24% discordaram em parte.

Os resultados dessas duas questões mostram que os alunos do curso de Matemática acreditam no desenvolvimento do aluno com deficiência ao ser incluído com os demais.

Segundo a pesquisa do Datafolha (2016, p. 2) “A inclusão de alunos com deficiência pode promover melhorias nas práticas de ensino que beneficiam todos os alunos, tornando um ambiente mais agradável para se aprender”. Evidências científicas apontam que estudar em ambientes que valorizam a diversidade, em que estão juntos estudantes com e sem deficiência, pode ter efeitos positivos nas atitudes e nas crenças sociais de alunos sem deficiência.

Quanto ao argumento de que “A criança/aluno com deficiência atrasa o aprendizado das crianças/alunos sem deficiência, quando estudam juntas” – cujo objetivo foi verificar qual a visão dos futuros professores sobre a relação entre a inclusão de alunos com deficiência e o impacto disso no desenvolvimento geral da turma – dos 25 alunos participantes da pesquisa, 16% concordaram em parte, 72%

discordaram totalmente, 8% discordaram em parte, 4% não concordaram, nem discordaram.

Essa resposta revela coerência com a compreensão que a maioria dos alunos do curso têm em relação a inclusão educacional. É importante que o professor tenha essa percepção da diversidade.

Para apreender a percepção do acadêmico em Matemática sobre o modo como ele entende a relação entre família e escola, na ótica da inclusão, os alunos se posicionaram da seguinte forma diante do enunciado “Pais de crianças sem deficiência não querem crianças com deficiência na escola”: 4% concordaram totalmente com esta declaração; 16% concordaram em parte; 36% discordaram totalmente; 32% discordaram em parte, 12% não concordaram, nem discordaram.

Ainda nessa linha de raciocínio, com objetivo de analisar os desafios do preconceito no meio escolar diante da afirmação “Pais de crianças com deficiência têm medo que seus filhos sofram preconceito na escola”, 60% dos estudantes concordaram totalmente, 36% concordaram em parte e 4% discordaram totalmente.

O preconceito é uma barreira que precisa ser enfrentada por todos envolvidos nesse processo: família, gestores, pais, professores, estudantes, sociedade, etc.

Diante da afirmação de que “Os professores têm interesse em ensinar crianças com deficiência”, 8% dos alunos concordaram totalmente, 36% concordaram em parte, 8% discordaram totalmente, 28% discordaram em parte, 20% não concordaram, nem discordaram, ou seja, não há consenso entre os estudantes.

Entretanto, ao dizer que “Os professores não têm a formação necessária para ensinar crianças com deficiência”, as respostas mostraram que 28% dos estudantes concordaram totalmente com a ideia; 68% deles concordaram em parte e 4% discordaram em parte.

Ao relacionarmos os resultados desses dois questionamentos verifica que a pergunta sobre o interesse de professores atenderem a educação especial ter sido tão divergente entre as respostas dos alunos, a falta do consenso, com a ideia de que a maioria, 96% acreditam que falta formação para o professor atuar nesta área de inclusão.

Diante da assertiva de que “A escola pode escolher se aceita matricular uma criança/aluno com deficiência”, 8% dos alunos responderam que concordam

totalmente com o fato, 8% concordaram em parte, 64% discordaram totalmente, 16% discordaram em parte, 4% não concordaram, nem discordaram.

Outra pergunta com sentido semelhante, que buscava perceber se os acadêmicos do curso de Matemática conhecem os direitos e deveres como futuro profissional da educação, a partir da afirmação “Como professor, tenho o direito de escolher se quero ou não trabalhar com crianças/alunos com deficiência”, obtivemos as seguintes respostas: 8% dos alunos concordaram totalmente; 16% concordaram em parte, 64% discordaram totalmente, 4% discordaram em parte, 8% não concordaram, nem discordaram.

Embora as disciplinas que debatem a educação inclusiva esclarecem à luz da legislação brasileira, que as escolas são obrigadas à oferta de vagas e que não podem recusar matrículas de PcD, assim como os professores não podem se negar a atender alunos com deficiência em sala de aula, pois a educação é um dos direitos constitucional de todos, há alunos que, equivocadamente, ainda se posicionaram contrários a isso.

Ao questioná-los se “É papel do professor incluir a criança/aluno com deficiência”, 52% dos alunos se concordaram totalmente, 40% concordaram em parte, 4% discordaram totalmente, 4% discordaram em parte, ou seja, os alunos reconhecem o papel do professor, vale ressaltar que para isso os professores precisam que sejam instrumentalizados para tal prática.

Buscando reconhecer a percepção dos alunos sobre a distinção das redes pública e privada, na oferta da educação inclusiva, a afirmação de que “Escolas particulares estão mais preparadas para incluir crianças com deficiência”, 8% dos estudantes concordaram totalmente, 36% concordaram em parte, 16% discordaram totalmente, 24% discordaram em parte, 16% não concordaram, nem discordaram.

Esse resultado revela que há um grupo de alunos que acreditam que os trabalhos prestados por instituições privadas são melhores do que o que é ofertado na escola pública. Moraes e Belluzzo (2014), relembram que a estratégia utilizada para a escolha “entre escola pública e privada é determinada basicamente em função da condição socioeconômica da família”. Desse modo, “a qualidade de ensino, portanto, adquire formatos próprios aos contextos institucionais e às condições infra e superestruturais de cada espaço social” (BRANDÃO; CARVALHO, 2015). Sendo assim, não é possível comparar a qualidade dos serviços

educacionais prestados pelas duas redes, sem antes analisar as variáveis sociais, políticas, econômicas e culturais que demarcam e distanciam o público em ambas.

A última parte do formulário visou identificar a visão do acadêmico do curso de matemática a respeito do seu processo formativo à luz da educação inclusiva. Ao questionar os respondentes quantas disciplinas referentes à educação inclusiva havia cursado no decorrer do curso de licenciatura em Matemática, 44% alunos participantes informaram que haviam cursado uma disciplina, 44% afirmaram ter cursado duas, 4% dos alunos informaram a conclusão de três disciplinas e 8% alegaram ser mais de três. Além da disciplina de Educação Inclusiva, as mais citadas pelos participantes foram Libras, Psicologia I e II, a disciplina de Educação de Jovens e Adultos (EJA), que faz menção ao tema.

As disciplinas de Sociedade e Cultura, História da Educação e Leitura e Produção de Textos, indicadas no PPC do curso como articuladoras do debate sobre as Relações Étnico-raciais, Indígenas, Ambientais e História e Cultura Afro-Brasileira, não foram mencionadas pelos estudantes.

Com objetivo de detectar a relação entre os conhecimentos teóricos com a prática da docência, adquirido pelo aluno durante o curso com a realização dos estágios supervisionados e, com a intenção de identificar quais alunos já tiveram contato com a realidade da sala de aula na educação básica, do total de 25 estudantes, 56% dos acadêmicos informaram ter cursado pelo menos uma disciplinas de estágio, sendo que 8% desse quantitativo concluíram todas as quatro disciplinas obrigatórias do estágio, enquanto 44% dos alunos ainda não fizeram nenhuma delas.

Ao perguntar se os alunos tiveram a oportunidade de participar de algum programa ofertado pela IFTO – *Campus* Palmas que possibilitasse sua ampliação ao campo da docência, tais como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), Residência Pedagógica ou outros programas de monitoria, 48% responderam que participaram do PIBID; 24% afirmaram terem feito Residência Pedagógica, 4% fizeram monitoria e 24% não atuaram em nenhum programa ofertado pelo IFTO- *Campus* Palmas. Foi observado ainda que 12% dos entrevistados estiveram em mais de um programa de formação para a docência.

Com a finalidade de adquirir o aprimoramento e reconhecimento da formação de professor, o IFTO – *Campus* Palmas oferta alguns programas voltados para a iniciação à docência, ações que possibilitam ao acadêmico uma percepção

de seu ambiente de trabalho, aproximando da realidade profissional dentro e fora da sala de aula.

A importância dos acadêmicos buscar esse tipo de programação amplifica e influencia na prática pedagógica futuramente, proporcionando experiência e contato durante a formação acadêmica. Desse modo, 12% participaram em mais de um programa o que mostra o interesse pela qualidade de ensino.

Considerando que boa parte dos respondentes fizeram estágio ou participaram de programas de iniciação e práticas docentes, questionamos se, durante a vivência desses licenciandos na educação básica, se já haviam se deparado com algum aluno com deficiência em sala de aula, pedindo-lhes que falassem sobre essa experiência, expressando-se sobre as disciplinas e debates no curso auxiliaram no enfrentamento dos medos e desafios e de como contribuíram nas reflexões, decisões e ações tomadas. Dos 25 estudantes, 64% afirmaram que não tiveram contato com alunos com deficiência, enquanto 36% dos alunos relataram suas experiências envolvendo a educação inclusiva, conforme se observa no quadro 1.

Quadro1 – Relato das experiências dos alunos com a educação inclusiva

Relatos de experiência formativa	
Colaborador 1	Sim, quando auxiliava uma professora em uma Escola Municipal, foi uma ótima experiência, mesmo que não foi muito tempo! Por mais que eles precisam de um pouco mais de atenção, cuidado, foi muito bom mesmo trabalhar com eles e ver que eles estavam se desenvolvendo.
Colaborador 2	Sim. Meu aluno era do 9º ano em nenhum momento me senti com medo ou desafiada, ele tinha uma monitora que o acompanhava, mas sempre que explicava passava nas mesas de alguns alunos pra verificar se de fato tinham aprendido e sempre destinava perguntas a ele e nunca a monitora e isso o deixava bem alegre, o que era legal era a parceria dos alunos da turma com ele , ele andava em cadeira de rodas tinha dificuldade na fala e tinha dificuldade na escrita, com a naturalidade que os demais alunos o tratavam passava mais segurança em não desprezar o potencial dele ou deixar ele de fora de algo , foi muito produtivo trabalhar com esse aluno.
Colaborador 3	Sim, o maior desafio é o da comunicação, alguns não gostam muito de se comunicar com outras pessoas.
Colaborador 4	Já encontrei alunos com algumas deficiências, no entanto, eles

	possuíam cuidadores próprios e tive pouco contato com eles.
Colaborador 5	Sim, Foi normal, até porque cada aluno com deficiência tinha seu preceptor para ajudá-lo.
Colaborador 6	No meu local de trabalho já passaram alguns alunos com alguma deficiência, tanto física quanto mental e tive uma experiência somática (sic), pois aprendi um pouco a lidar com eles , participando de sua formação escolar, agregando conhecimento.
Colaborador 7	Sim. Eu tive acesso com dois alunos com deficiência no Estágio Supervisionado I e II. O que pude perceber foi que esses dois alunos não se incluíam na sala. Estavam ali com uma acompanhante que levava atividades para eles pintarem, e nada referente ao que os alunos regulares da sala estavam estudando. Um desses alunos com deficiência pude perceber que ele queria e ficava interessado em aprender junto com os demais colegas, porém, não tinha os incentivos por parte dos alunos e professores. Vale ressaltar que é um grande desafio para o professor lidar com uma turma com mais de 35 alunos e ainda precisar focar em alunos que necessitam de atenção redobrada para aprender. Até agora, no 6º período não me sinto nem um pouco preparada para lidar com alunos com deficiências. A única matéria que cursei foi Educação Inclusiva, foi ótimo. Mas com uma carga horária de 30 horas não dá pra aprender muita coisa. Acredito que caso em minha turma tenha um aluno com deficiência eu buscarei formas de ajudá-lo em sala de aula, pois hoje não me sinto capaz de atuar e fazer um bom trabalho com estes alunos.
Colaborador 8	Sim, foi interessante e me permitiu trabalhar o conteúdo de outra forma, como já havia aprendido na disciplina de Educação inclusiva , formas diferentes de trabalhar o conteúdo.
Colaborador 9	Já tive dois alunos com deficiência no estágio (não sei especificar a deficiência). Mas ambos tinham um professor auxiliar. A turma fazia muito <i>bullying</i> com eles. Porém eles também não ficavam atrás. Um dia, um deles deu um tapa no rosto de outro aluno. Ele tinha noção do que fez. Precisei chamar a coordenadora e o aluno pegou três dias de suspensão. O professor auxiliar que presenciou não fez nada no momento. Já tive outro aluno com deficiência no Programa Residência Pedagógica que consegue acompanhar e apreender com suas limitações melhores que os demais alunos ditos sem deficiências. Acredito que todos temos deficiências, o que nos diferenciam são os tipos de deficiência. As disciplinas ofertadas pelo IFTO não capacita os acadêmicos para essa realidade. Os futuros docentes precisam querer ter conhecimentos na área para atender as possíveis demandas em sala de aula.

Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pela autora (2020).

Conforme os relatos dos colaboradores 1, 2 e 8, observa-se que a atenção ao aprendizado e desenvolvimento da criança pode também gerar entre os próprios alunos a empatia e o respeito pela diversidade, diferente do relato do colaborador 9 que fala sobre *bullying*. Os respondentes citaram ainda que se sentem aptos a lidar com esses desafios e que a disciplina de Educação Inclusiva auxiliou nessas experiências, conforme ressaltado pelo colaborador 8.

Os colaboradores 3, 4 e 5 salientaram a presença de outro profissional da educação que acompanha os alunos com deficiência para dar apoio pedagógico a esses alunos. Porém, reforçamos a importância e o papel do professor regente estabelecer as relações de afeto e de interesse pela aprendizagem do aluno, promovendo a inclusão de todos.

O colaborador 7 destaca que os alunos não se incluem na sala. Desse modo, reforça-se o senso comum de que é o aluno com deficiência quem precisa se adaptar ao modelo escolar existente e não o contrário. Com isso, desloca-se a culpa da exclusão, para o aluno, conforme os relatos: “ele não gosta de se comunicar”; “estavam ali com uma acompanhante que levava atividades para eles pintarem, e nada referente ao que os alunos regulares estavam estudando [...]”.

Segundo Bernardes (2010), a escola deve se adaptar para receber esse público da mesma forma que o professor também deve adaptar suas metodologias para incluir o aluno. Entende-se que a falta de condições objetivas de trabalho do professor e a ausência de cumprir o que está determinado pela lei sobre o atendimento escolar especializado.

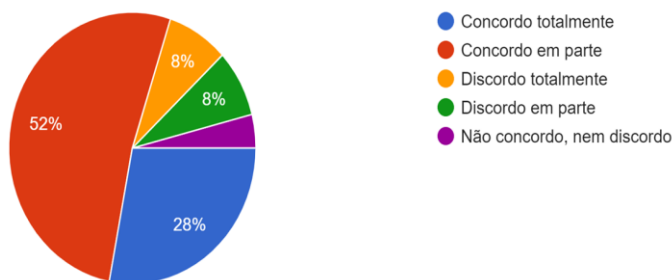
Os colaboradores 6, 7 e 9 falaram sobre não se sentirem preparados pelo curso de licenciatura em Matemática para atuar à luz das práticas inclusivas, afirmam ainda que o curso oferta poucas atividades práticas que deem subsídio para entender e a lidar pedagogicamente com alunos com deficiência, tornando-se necessário buscar novos conhecimentos para complementar sua formação.

Com o objetivo verificar qual é a percepção dos licenciandos sobre a educação inclusiva na formação acadêmica e o impacto que os debates em sala de aulas produziram na sua atuação na prática da docência, questionamos se, ao longo da formação, os alunos tiveram a oportunidade de participar de palestras, cursos/minicursos, seminários e/ou outros eventos promovidos pelo IFTO – *Campus Palmas* a respeito da educação inclusiva. Para isso, os alunos deveriam assinalar

alternativas em escolas de concordância. Os resultados dessa questão estão evidenciados no gráfico 1, abaixo:

Gráfico 1 – Incentivos do IFTO em eventos sobre inclusão

25 respostas



Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pela autora (2020).

Essa questão teve o objetivo de analisar se e como o IFTO tem promovido atividades extracurriculares para os alunos e, em que medida, os cursos de licenciatura da instituição incluindo esse tema na formação acadêmica dos estudantes, sobretudo, pelo compromisso que o IFTO assumiu em relação ao atendimento, acolhimento e respeito à diversidade, conforme expresso no PPC do curso de Matemática.

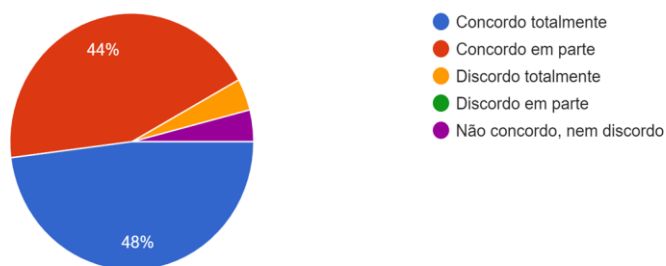
Conforme o gráfico apresenta, 52% dos alunos assinalaram que concordam em parte e 28% concordam totalmente que o IFTO têm ofertado formação com o tema da inclusão; 8% dos estudantes assinalaram que discordam totalmente e outros 8%, que discordam em parte dessa afirmação e, 4% dos acadêmicos não concordam, nem discordam que o IFTO têm promovido cursos ou palestras. Desta maneira 80% acredita que o IFTO tem ofertado formação, promovido ações com tema de inclusão.

Ainda que o IFTO promova ações para promover boas práticas com base na educação inclusiva, nem todos os alunos se sentiram contemplados com essa formação, o que pode ser percebido nos depoimentos apresentados no quadro 1.

Ainda utilizando escala de concordância, questionamos aos alunos se eles considerava importantes as disciplinas de Educação inclusiva e Libras para a formação do professor de matemática.

Gráfico 2 - Importância das disciplinas sobre inclusão no curso de Matemática

25 respostas



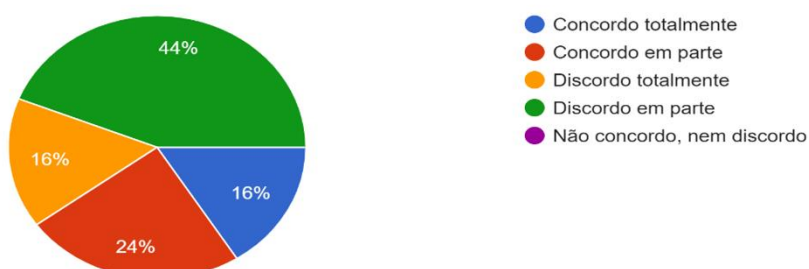
Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pela autora (2020).

O gráfico 2 evidencia que 48% dos alunos concordam totalmente e 44% concordam em parte sobre a importância das componentes no currículo do curso; 4% assinalaram cada uma das alternativas “discordo totalmente e não discordo, nem discordo”, revelando que a maioria dos estudantes da licenciatura em Matemática percebem e entendem a importância da inclusão dessas disciplinas no processo de formação do professor.

Com o objetivo de verificar se as demais disciplinas do curso debatem o tema de inclusão, solicitamos que os alunos assinalassem a alternativa que mais se aproximava da seguinte afirmação: “Excetuando as disciplinas específicas que trabalham com o tema da educação inclusiva, as demais disciplinas de formação pedagógica do meu curso também costumam abordar conceitualmente ou em práticas metodológicas, como devo trabalhar com crianças/alunos com deficiência”.

Gráfico 3 – Abordagem do tema da educação inclusiva em outras disciplinas de formação pedagógica

25 respostas



Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pela autora (2020).

As respostas a essa questão foram: 16% concorda totalmente, 24% concorda em parte com a afirmação, entretanto, 16% discorda totalmente e 44%

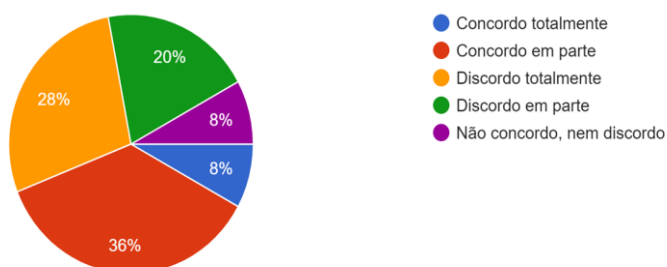
discorda em parte, ou seja, 60% dos alunos afirmaram que as demais disciplinas do núcleo comum de formação de professores não abordam a temática em seus debates.

Assim como a matemática pode ser ensinada de várias formas, a metodologia de ensino na formação poderia trazer também essa ideia, as disciplinas de cálculos e outras específicas da área, de maneira a ser adaptada para os diversos públicos.

A pergunta seguinte teve abordagem semelhante a anterior, porém, como foco nas disciplinas de formação específica para a docência em Matemática: “As disciplinas de formação específica, que me preparam para a docência como professor de matemática, abordam a educação inclusiva como temática transversal (fazem referência ao assunto) em seus conteúdos ou práticas metodológicas”, conforme demonstrado no gráfico 4.

Gráfico 4 – Educação inclusiva como tema transversal das disciplinas de formação específica da área

25 respostas



Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pela autora (2020).

As respostas a essa questão foram bastante diversificadas: 8% concorda totalmente, e 36% concorda em parte com a afirmação; já 28% discorda totalmente, 20% discorda em parte, 8% não concorda, nem discorda. Analisando, o índice das respostas, percebe-se que a maioria dos estudantes não comungam com a percepção de que a inclusão é trabalhada de forma transversal no curso, nem no âmbito conceitual, nem metodológico.

Ainda, ao questionar se a educação inclusiva era um assunto abordado durante os estágios no curso de matemática, 12% concorda totalmente e 24%

concorda em parte com a afirmação; 20% discorda totalmente, 20% discorda em parte, 24% não concorda, nem discorda.

Com objetivo de verificar, na percepção dos alunos, se a carga horária e as disciplinas de inclusão que compõem o ementário do curso de licenciatura em Matemática seria suficiente para preparar para o futuro professor para atual cenário educacional, 40% dos estudantes disseram discordar totalmente; 32% discordam em parte; 4% não concordam, nem discordam os alunos disseram, enquanto 4% concordam totalmente, 20% concordam em parte, o que evidencia que a maioria dos acadêmicos acredita que as oferta dos conteúdos e a carga-horária das disciplinas são insuficientes para a formação de professor de matemática.

Por fim, ao questionar se os alunos se sentiam preparados, como futuros professores de Matemática, para trabalhar com crianças/alunos com deficiência, 8% concordam totalmente, 36% concordam em parte, 32% discordam totalmente e 24% discordam em parte.

Após o primeiro contato com alunos PcD percebemos que a carga-horária e conteúdo não são suficientes para lidar com a realidade do cenário atual, o que pode afetar a formação gerando os desafios ao encarar a realidade. Por isso, é importante a participação em programas de iniciação à docência ofertados pela Instituição, e os estágios. Nesse sentido faz-se necessário o contato com esse público ainda na formação inicial, para que possam experienciar e aprender a lidar com as diversas situações de comunicação, inclusão e socialização dos estudantes. Vale ressaltar também a importância do diálogo entre os professores e acadêmicos do curso de licenciatura em matemática sobre os seus medos e desafios como futuro professores.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou analisar em que medida o processo de formação de professores no curso de licenciatura em Matemática do Instituto Federal do Tocantins, *Campus Palmas*, aproximou os estudantes da concepção e da prática da educação inclusiva e, também, identificar como esta concepção de inclusão se manifesta nos estudantes do curso de licenciatura em Matemática. O problema de pesquisa foi verificar qual a perspectiva da educação inclusiva na formação docente do curso de licenciatura em Matemática do Instituto Federal do Tocantins (IFTO), *Campus Palmas*?

Para fundamentar a investigação o primeiro capítulo retratou a trajetória histórica das PcD, com o objetivo de percebermos o contexto da inclusão dessas pessoas na sociedade, reconhecendo o modo como eram tratadas e os enfrentamentos vivenciados ao longo do tempo para que os direitos e conquistas fossem asseguradas como caminhos para a promoção da inclusão social.

Esse percurso evidenciou que, com o passar do tempo, os estudos e debates produzidos sobre o tema resultaram em acordos internacionais para assegurar os direitos das PcD, estabelecendo parâmetros, políticas públicas e determinações legais para a criação de procedimentos, normas e condutas para a inclusão das PcD na sociedade, tais como o direito à inclusão em escolas regulares e o atendimento educacional especializado.

Desse modo, a educação tornou-se um dos mecanismos para promover a integração social das crianças com algum tipo de deficiência, bem como, instância para garantir o máximo possível que esses alunos se desenvolvam, respeitando suas diferenças e especificidades, mas, sobretudo, oportunizando igualdade de condições para sua escolarização e formação.

A educação inclusiva como direito social e a formação de professores na perspectiva da inclusão, foi a abordagem feita no segundo capítulo deste trabalho que buscou elucidar os avanços na legislação brasileira para cumprir com a Declaração mundial de Educação para Todos, sobretudo no que tange à formação de professores na perspectiva da educação inclusiva.

A tônica do debate ressaltou que não é somente o espaço físico que precisa ser adaptado para receber alunos com deficiência na escola, mas os professores

também precisam ter a oportunidade de buscar uma formação adequada para lidar com essa realidade, pois inserir um aluno com deficiência na mesma turma em que há alunos que não possuem deficiências, não garante que haverá a inclusão escolar, pois ela não se dá pelo fato de o aluno estar presente fisicamente em uma classe regular e sim, pelo engajamento e capacidade do ambiente escolar em trabalhar com as diferenças individuais de seus alunos e, a partir dessas diferenças, garantir o desenvolvimento educacional e social desses sujeitos.

O terceiro capítulo relacionou-se às características e perspectivas do curso de Licenciatura em Matemática sobre a educação inclusiva, conforme norteamento dado no PPC do curso. A análise desse documento indicou que o curso cumpre com o mínimo necessário para a oferta das disciplinas e dos temas transversais. O PPC afirma que esses temas serão abordados de forma transversal nas disciplinas de Educação em Direitos Humanos; Educação, Sociedade e Cultura; História da Educação; Educação Inclusiva e Leitura e Produção de Textos (IFTO, 2017).

A pesquisa identificou que 72% dos alunos concordaram totalmente que as escolas se tornam melhores ao incluir alunos com deficiência. Esse mesmo percentual entendeu que alunos com deficiência não atrasam o aprendizado das outras crianças quando estudam juntas. Outros 84% dos licenciandos concordam, ainda que parcialmente, que alunos com deficiência aprendem mais estudando junto com alunos sem deficiência; 64% dos acadêmicos do curso têm clareza de que nem a unidade escolar e nem o professor podem recusar a matrícula e o atendimento a alunos com deficiência e, 92% deles reconhecem a importância do papel do professor no processo de inclusão escolar desses estudantes.

Todas essas respostas podem ser reflexo dos debates que estão sendo feitos pelas disciplinas que abordam temas sobre inclusão e diversidade, mesmo que 72% dos estudantes considerarem a carga-horária dessas disciplinas insuficiente.

A pesquisa revelou também que quase a totalidade dos licenciandos em Matemática, 96% dos respondentes, ainda que parcialmente, reconhecem que os professores que atuam na educação básica, de modo geral, não têm a formação necessária para ensinar alunos com deficiência.

No que se refere à formação no curso de Matemática, 60% dos alunos afirmaram que as demais disciplinas pedagógicas não abordam a temática como tema transversal em seus debates; outros 48% afirmaram que esse debate também

não é realizado em disciplinas específicas da área, nem mesmo durante as discussões sobre as práticas pedagógicas dos estágios.

Por fim, 56% dos alunos que participaram da pesquisa afirmaram que não se sentem preparados como futuros professores de Matemática para trabalhar com alunos com deficiência, o que aponta para a necessidade de haver mais atenção à formação acadêmica de professores na perspectiva da inclusão.

Esses dados demonstram a importância das disciplinas de inclusão na formação de professores e a necessidade de inserir nas disciplinas de formação específica, o debate de acerca de práticas inclusivas para o ensino de Matemática.

6 REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Salete Fábio. **Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola**. 2.ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

ARBEX, D. **Holocausto brasileiro**. 1.ed. São Paulo: Geração Editorial, 2013.

AZEVEDO, C. J. *et al.* **Escola cidadã: políticas e práticas inclusivas. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas** v. 18, n. 2. 2010.

BRANDAO, Z; CARVALHO, C. P. de. Qualidade do ensino, balanço de uma década de pesquisas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 445-458, jun. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302015000200445&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 13 fev. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 3.956**, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala: 2001.

BRASIL. **Lei nº 7.853**, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenação Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Brasília, DF, 1989.

BRASIL. **Decreto nº 914**, de 6 de setembro de 1993. Institui a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, e dá outras providências. Brasília, DF, 1993

BRASIL. **Lei nº 10.098**, de 23 de março de 1994. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida. Brasília, DF, 1994

BRASIL. **Decreto nº 3.048**, de 6 de maio de 1999. Aprova o regulamento da previdência social, e dá outras providências. Diário Oficial República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 1999.

BRASIL. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais-Libras e dá outras providências. Diário Oficial {da} República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 2002.

BRASIL. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais, Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial {da} República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 2005.

BRASIL. **Decretos 6214/2007**. Regulamenta o benefício de prestação continuada da assistência social devido à pessoa com deficiência e ao idoso de que trata a Lei no 8.742, de 7 de dezembro de 1993, e a Lei no 10.741, de 1o de outubro de 2003, acresce parágrafo ao art. 162 do Decreto no 3.048, de 6 de maio de 1999, e dá outras providências. Brasília, DF: 2007b

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994a.

BRASIL. MEC. **Secretaria de Educação Especial. Educação para Todos: EFA 2000**. Avaliação: políticas e programas governamentais em educação especial. Brasília: MEC/SEESP, 2000.

DECLARAÇÃO DE JOMTIEN. **Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Jomtien, Tailândia - 5 a 9 de março de 1990.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**, 1994, Salamanca-Espanha

DECLARAÇÃO DE MONTREAL. **Congresso Internacional "Sociedade Inclusiva"**. Montreal, Quebec, Canadá – 05 de junho de 2001.

DUTRA; C. P. INCLUSÃO. Brasília – DF. **Revista da Educação Especial** – out. 2005.

FREITAS, M. C de. **O aluno incluído na educação básica: avaliação e permanência**. 1ed. São Paulo: Cortez, 2013.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

IGNARRA, C; CONTRI, T; BATHE, R. **Inclusão: conceito, historias e talentos das pessoas com deficiência**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2009.

KRANZ, C.R. Jogos na Educação Matemática Inclusiva. In: XIII CONFERÊNCIA INTERAMERICANA DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 2011, Recife. Da Educação Inclusiva. Brasília, 2007.

LÜCK, H. *et.al*. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

MEC/SEESP. Presidência da República. **Decreto nº 6.571**, de 17 de março de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art.60 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto n. 6.253, de 13 de novembro de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, nº188, 18 de setembro de 2008.

MORAES, A. G. E de; BELLUZZO, W. O diferencial de desempenho escolar entre escolas públicas e privadas no Brasil. **Nova econ.**, Belo Horizonte, v. 24, n. 2, p. 409-430, aug.2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-63512014000200409&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 13 fev. 2020.

NETO, S. de A e S. O que é um paradigma? **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis, v. 45, n. 2, p. 345-354, out. 2011.

OLIVEIRA, A. F. T. de M.; ARAÚJO, C. M. de. **A formação de professores para a educação inclusiva: um olhar sobre os saberes docentes do professor-formador**. IN: 35ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, Porto de Galinhas, 2012.

OLIVEIRA, S. L. de. **Tratado de metodologia científica: projetos de pesquisas, TGI, TCC, monografias, dissertações e teses**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

RODRIGUES, T.D. **Educação Matemática Inclusiva. Interfaces da Educação**. Paranaíba v. 1 n. 3, p. 84-92.2010.

SANTOS, J. P. da C. dos. **Os paradigmas históricos da inclusão de pessoas com deficiência no Brasil**. Revista Educação e cultura contemporânea. Volume 14, n 35, p. 314-340, Agosto de 2017.

SILVA, O. M. **“A Epopéia Ignorada”, “Uma Questão de Competência”, “A Integração das Pessoas com Deficiência no Trabalho”**. São Paulo: Cedas, 1987.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

TOSI, G. **Direitos Humanos: História, teoria e prática**. João Pessoa: UFPB, 2004.

7 APÊNDICE A



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TOCANTINS
CAMPUS PALMAS
CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA**

Título da pesquisa: A formação de professores de matemática: a perspectiva da educação inclusiva no curso de licenciatura em matemática no Instituto Federal do Tocantins

Pesquisadora: Claudiana Maria Macedo de Moura

E-mail: claudianamacedo93@gmail.com

Orientadora: Profa. Dra. Denise Lima de Oliveira

E-mail: deniselo@ifto.edu.br

Carta de informação:

O presente projeto de pesquisa tem por objetivo analisar em que medida o processo de formação de professores no curso de licenciatura em Matemática do Instituto Federal do Tocantins–*Campus* Palmas, aproxima os estudantes da concepção e da prática da educação inclusiva.

Esta pesquisa está sendo desenvolvida pela estudante Claudiana Maria Macedo de Moura, do Curso de Licenciatura em Matemática do IFTO–*Campus* Palmas, sob orientação da Profa. Dra. Denise Lima de Oliveira, ambas responsáveis pela pesquisa.

Sua participação ao responder este questionário será de grande importância, tendo em vista que você poderá contribuir com a reflexão acerca do processo de formação inicial de professores de Matemática à luz da educação inclusiva.

Lembramos que todas as suas declarações serão tratadas de maneira confidencial e os resultados serão apresentados de maneira a não permitir a identificação de participantes individuais. Os resultados da pesquisa será divulgado em forma de Trabalho de Conclusão de Curso, e ainda, poderá ser divulgado e publicado em congressos e eventos científicos da área ou ainda em revistas científicas especializadas.

O formulário que você responderá está dividido em 3 partes: concepção de educação inclusiva; visa a respeito do seu processo formativo à luz da educação inclusiva e para finalizar, algumas perguntas para conhecer melhor seu perfil acadêmico e social. Ressalta-se que as questões contidas na primeira parte do questionário (1 a 10), provém de uma pesquisa publicada em julho de 2019 pelo Datafolha, por intermédio do Instituto Alana, intitulada “[O que a população brasileira pensa sobre educação inclusiva?](https://alana.org.br/pesquisa-datafolha-educacao-inclusiva/)”², que buscou compreender as percepções e entendimentos da população brasileira sobre educação inclusiva nas escolas.

Por fim, agradecemos sua valiosíssima contribuição!

A- Concepção de educação inclusiva

² Para acessar a pesquisa usada como referência na construção desse instrumento, acesse o seguinte endereço eletrônico: <https://alana.org.br/pesquisa-datafolha-educacao-inclusiva/>

Assinale **uma única alternativa, considerando a** que mais se aproxima de suas concepções a respeito da educação inclusiva:

1. “As escolas se tornam melhores ao incluir crianças/ alunos com deficiência”

- ☐) Concordo totalmente
- ☐) Concordo em parte
- ☐) Discordo totalmente
- ☐) Discordo em parte
- ☐) Não concordo, nem discordo

2. “Crianças/alunos com deficiência aprendem mais estudando junto com crianças/alunos sem deficiência”

- ☐) Concordo totalmente
- ☐) Concordo em parte
- ☐) Discordo totalmente
- ☐) Discordo em parte
- ☐) Não concordo, nem discordo

3. “A criança/aluno com deficiência atrasa o aprendizado das crianças/alunos sem deficiência, quando estudam juntas”

- ☐) Concordo totalmente
- ☐) Concordo em parte
- ☐) Discordo totalmente
- ☐) Discordo em parte
- ☐) Não concordo, nem discordo

4. “Os professores têm interesse em ensinar crianças com deficiência”

- ☐) Concordo totalmente
- ☐) Concordo em parte
- ☐) Discordo totalmente
- ☐) Discordo em parte
- ☐) Não concordo, nem discordo

5. “Os professores não têm a formação necessária para ensinar crianças com deficiência”

- ☐) Concordo totalmente
- ☐) Concordo em parte
- ☐) Discordo totalmente
- ☐) Discordo em parte
- ☐) Não concordo, nem discordo

6. “É melhor para crianças com deficiência estudar em escolas só com outras crianças com deficiência”

- ☐) Concordo totalmente
- ☐) Concordo em parte
- ☐) Discordo totalmente
- ☐) Discordo em parte
- ☐) Não concordo, nem discordo

7. “A escola pode escolher se aceita matricular uma criança/aluno com deficiência”

- ☐) Concordo totalmente

- ☐ Concordo em parte
- ☐ Discordo totalmente
- ☐ Discordo em parte
- ☐ Não concordo, nem discordo

8. “Escolas particulares estão mais preparadas para incluir crianças com deficiência”

- ☐ Concordo totalmente
- ☐ Concordo em parte
- ☐ Discordo totalmente
- ☐ Discordo em parte
- ☐ Não concordo, nem discordo

9. “Pais de crianças sem deficiência não querem crianças com deficiência na escola”

- ☐ Concordo totalmente
- ☐ Concordo em parte
- ☐ Discordo totalmente
- ☐ Discordo em parte
- ☐ Não concordo, nem discordo

10. “Pais de crianças com deficiência têm medo que seus filhos sofram preconceito na escola”

- ☐ Concordo totalmente
- ☐ Concordo em parte
- ☐ Discordo totalmente
- ☐ Discordo em parte
- ☐ Não concordo, nem discordo

11. Como professor, tenho o direito de escolher se quero ou não trabalhar com crianças/alunos com deficiência

- ☐ Concordo totalmente
- ☐ Concordo em parte
- ☐ Discordo totalmente
- ☐ Discordo em parte
- ☐ Não concordo, nem discordo

12. É papel do professor incluir a criança/aluno com deficiência

- ☐ Concordo totalmente
- ☐ Concordo em parte
- ☐ Discordo totalmente
- ☐ Discordo em parte
- ☐ Não concordo, nem discordo

B – Visão a respeito do seu processo formativo à luz da educação inclusiva

Assinale **uma única alternativa**, considerando a que mais se aproxima de suas concepções a respeito de como percebe sua formação no curso de licenciatura em Matemática, na perspectiva da educação inclusiva:

1. Durante minha formação no curso de licenciatura em Matemática, tive a oportunidade de participar de palestras, cursos/ minicursos, seminários e/ou outros

eventos promovidos pelo IFTO – *Campus* Palmas a respeito da educação inclusiva

- ☐) Concordo totalmente
- ☐) Concordo em parte
- ☐) Discordo totalmente
- ☐) Discordo em parte
- ☐) Não concordo, nem discordo

2. Educação inclusiva e Libras são disciplinas que considero fundamentais para o meu trabalho como professor de Matemática

- ☐) Concordo totalmente
- ☐) Concordo em parte
- ☐) Discordo totalmente
- ☐) Discordo em parte
- ☐) Não concordo, nem discordo

3. Excetuando as disciplinas específicas que trabalham com o tema da educação inclusiva, as demais disciplinas de formação pedagógica do meu curso também costumam abordar conceitualmente ou em práticas metodológicas, como devo trabalhar com crianças/alunos com deficiência

- ☐) Concordo totalmente
- ☐) Concordo em parte
- ☐) Discordo totalmente
- ☐) Discordo em parte
- ☐) Não concordo, nem discordo

4. As disciplinas de formação específica, que me preparam para a docência como professor de Matemática, abordam a educação inclusiva como temática transversal (fazem referência ao assunto) em seus conteúdos ou práticas metodológicas

- ☐) Concordo totalmente
- ☐) Concordo em parte
- ☐) Discordo totalmente
- ☐) Discordo em parte
- ☐) Não concordo, nem discordo

5. A educação inclusiva é um assunto abordado durante os estágios no curso de Matemática

- ☐) Concordo totalmente
- ☐) Concordo em parte
- ☐) Discordo totalmente
- ☐) Discordo em parte
- ☐) Não concordo, nem discordo

6. Como futuro professor de Matemática, me sinto preparado para trabalhar com crianças/alunos com deficiência

- ☐) Concordo totalmente
- ☐) Concordo em parte
- ☐) Discordo totalmente
- ☐) Discordo em parte
- ☐) Não concordo, nem discordo

7. A oferta de conteúdos e disciplinas no curso de licenciatura em Matemática, vinculadas à educação inclusiva, atende as demandas e desafios do cenário educacional para atender alunos com deficiência nas salas regulares

- ☐ Concordo totalmente
- ☐ Concordo em parte
- ☐ Discordo totalmente
- ☐ Discordo em parte
- ☐ Não concordo, nem discordo

C – Para finalizar, algumas perguntas para conhecer melhor seu perfil acadêmico e social:

1. Idade:

- ☐ 17 a 22 anos
- ☐ 23 a 28 anos
- ☐ 29 a 34 anos
- ☐ 35 a 40 anos
- ☐ mais de 40 anos

2. Sexo:

- ☐ Feminino
- ☐ Masculino

3. Quais disciplinas referentes à educação inclusiva você cursou?

- ☐ Uma
- ☐ Duas
- ☐ Três
- ☐ Mais de três

Escreva o nome dessas disciplinas:

4. Você já cursou disciplinas de estágio?

- ☐ sim ☐ Não

Em caso afirmativo, quais? _____

5. Você já participou ou participa de algum programa ofertado pela IFTO – *Campus Palmas* que possibilite sua ampliação ao campo da docência? Indique os que você já teve acesso:

- ☐ PIBID
- ☐ Residência Pedagógica
- ☐ Monitoria
- ☐ Não participei de nenhum programa
- ☐ Outros: _____

6. Você já se deparou com algum aluno com deficiência em sala de aula? Conte como foi sua experiência, relate sobre seus maiores medos, desafios e dificuldades e de se /como os debates realizados **por todas as disciplinas cursadas** por você até o momento, contribuíram para te auxiliar em suas reflexões, decisões e ações.