

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE MATEMÁTICA E ESTATÍSTICA

INAYA FARIA NOMURA

Tecendo Histórias: narrativas e marcos legais no cenário
da Educação Matemática Inclusiva Mineira

Uberlândia

2026

INAYA FARIA NOMURA

Tecendo Histórias: narrativas e marcos legais no cenário
da Educação Matemática Inclusiva Mineira

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Instituto de Matemática e Estatística da
Universidade Federal de Uberlândia como
requisito parcial para obtenção do título de
licenciado em Matemática.

Área de concentração: Educação Matemática

Orientadora: Ana Cláudia Molina Zaqueu
Xavier

Uberlândia

2026

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

N811
2026

Nomura, Inaya Faria, 2004-
Tecendo Histórias e Desafios sobre a Implementação da
Educação Inclusiva no Brasil [recurso eletrônico] / Inaya Faria
Nomura. - 2026.

Orientadora: Ana Cláudia Molina Zaqueu Xavier.
Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) - Universidade
Federal de Uberlândia, Graduação em Matemática.
Modo de acesso: Internet.
Inclui bibliografia.

1. Matemática. I. Xavier, Ana Cláudia Molina Zaqueu, 1988-,
(Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Graduação em
Matemática. III. Título.

CDU: 51

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:
Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074

INAYA FARIA NOMURA

Tecendo Histórias: narrativas e marcos legais no cenário
da Educação Matemática Inclusiva Mineira

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Instituto de Matemática e Estatística da
Universidade Federal de Uberlândia como
requisito parcial para obtenção do título de
licenciado em Matemática.

Área de concentração: Educação Matemática

Uberlândia, 18 de março de 2026

Banca Examinadora:

Ana Cláudia Molina Zaqueu Xavier (IME|UFU) - Orientadora

Douglas Marin (IME|UFU)

Fernanda Malinosky Coelho da Rosa (INMA|UFMS)

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha família, aos meus professores, a minha orientadora e aos meus amigos que contribuíram enormemente na criação deste trabalho.

RESUMO

Este trabalho busca compreender como tem se dado o movimento de implementação da Educação Inclusiva no Brasil. A pesquisa é orientada pela seguinte questão: *o que pode ser dito sobre o movimento de implementação da Educação Inclusiva nas escolas, especialmente no âmbito da Educação Matemática?* Para alcançar o objetivo, realizou-se inicialmente um estudo de marcos legais nacionais e internacionais que fundamentam a Educação Inclusiva, bem como de referenciais teóricos da área da Educação Matemática que discutem a inclusão e a diversidade na escola. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, fundamentada na metodologia da História Oral, conforme praticada pelo Grupo História Oral e Educação Matemática (Ghoem). Como procedimentos metodológicos, foram realizadas entrevistas com educadoras que atuam ou pesquisam práticas inclusivas no contexto escolar. As participantes foram convidadas virtualmente e, após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, receberam previamente um conjunto de questões orientadoras. As entrevistas ocorreram de forma presencial ou virtual, foram gravadas em áudio e posteriormente submetidas aos processos de transcrição e textualização, conforme os pressupostos da História Oral. O movimento analítico foi desenvolvido a partir da análise narrativa de narrativas, articulando as narrativas das participantes aos referenciais teóricos e aos documentos analisados ao longo da pesquisa. Os resultados indicam que, apesar de avanços importantes no campo legislativo, a efetivação da Educação Inclusiva nas escolas ainda enfrenta desafios significativos. Entre os principais obstáculos identificados destacam-se a insuficiência de formação inicial e continuada de professores para lidar com a diversidade presente nas salas de aula, a permanência de preconceitos estruturais no ambiente escolar e a falta de investimento em políticas públicas que sustentem práticas pedagógicas inclusivas. As narrativas também evidenciam que a construção de uma educação mais inclusiva passa pelo reconhecimento das singularidades dos estudantes, pela valorização das diferenças e pela necessidade de uma postura docente mais sensível e humanizada. Dessa forma, conclui-se que a implementação da Educação Inclusiva não se dá de maneira linear, mas constitui um processo em constante construção, marcado por tensões, avanços e desafios. Nesse cenário, a Educação Matemática pode assumir um papel importante na promoção de práticas pedagógicas comprometidas com a justiça social, contribuindo para a construção de uma escola mais equânime e acolhedora.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Educação Matemática; História Oral.

ABSTRACT

This work seeks to understand how the movement of implementation of Inclusive Education in Brazil has taken place. The research is guided by the following question: what can be said about the movement to implement Inclusive Education in schools, especially in the context of Mathematics Education? To achieve the objective, a study of national and international legal frameworks that underlie Inclusive Education was initially carried out, as well as theoretical references in the area of Mathematics Education that discuss inclusion and diversity in school. The research adopts a qualitative approach, based on the methodology of Oral History, as practiced by the Oral History and Mathematics Education Group (Ghoem). As methodological procedures, interviews were conducted with educators who work or research inclusive practices in the school context. The participants were invited virtually and, after signing the Informed Consent Form, they previously received a set of guiding questions. The interviews took place in person or virtually, were recorded in audio and later submitted to the processes of transcription and textualization, according to the assumptions of Oral History. The analytical movement was developed from the narrative analysis of narratives, articulating the narratives of the participants to the theoretical references and documents analyzed throughout the research. The results indicate that, despite important advances in the legislative field, the effectiveness of Inclusive Education in schools still faces significant challenges. Among the main obstacles identified are the insufficiency of initial and continuing training of teachers to deal with the diversity present in the classrooms, the permanence of structural prejudices in the school environment and the lack of investment in public policies that sustain inclusive pedagogical practices. The narratives also show that the construction of a more inclusive education involves the recognition of the singularities of students, the appreciation of differences and the need for a more sensitive and humanized teaching attitude. Thus, it is concluded that the implementation of Inclusive Education does not occur in a linear way, but constitutes a process in constant construction, marked by tensions, advances and challenges. In this scenario, Mathematics Education can play an important role in promoting pedagogical practices committed to social justice, contributing to the construction of a more equitable and welcoming school.

Keywords: Inclusive Education; Mathematics Education; Oral History.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 -	Linha do Tempo da Legislação Internacional e Nacional.....	13
Figura 2 -	Linha do Tempo da Legislação Estadual.....	17
Quadro 1 -	Referencial Teórico.....	21

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	10
2	LEGISLAÇÃO.....	13
	..	
2.1	Legislação estadual.....	17
3	EDUCAÇÃO MATEMÁTICA NA PERSPECTIVA INCLUSIVA	20
4	METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	25
4.1	Metodologia.....	25
4.2	Procedimentos Metodológicos.....	25
5	AS NARRATIVAS.....	28
5.1	Olhares sobre a inclusão.....	28
5.2	Matemática, gênero e resistência: narrativa de uma professora sobre inclusão e diversidade na escola.....	29
5.3	Educação Especial e Inclusão: trajetória e reflexões.....	40
6	ANÁLISE.....	50
6.1	No limiar do século XXI, muito se tem discutido sobre uma sociedade inclusiva (excludente).....	50
6.2	O caminho das pedras.....	53
6.3	E aí, o que a gente pode fazer a respeito disso?.....	55
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	58
	REFERÊNCIAS.....	59

INTRODUÇÃO

Querido leitor, antes de compartilhar o conteúdo da minha pesquisa, acredito ser essencial que você conheça quem a escreveu. Olá, sou Inaya, brasileira e filha de brasileiros. Nasci em Shinshiro, no Japão, e cheguei ao Brasil com apenas três anos de idade. Com o tempo, fui me adaptando à língua, à cultura e ao jeito de ser deste país que hoje amo com todo o coração. É com esse amor que espero contribuir, com esta pesquisa e com tantas outras que possam vir, ainda que minimamente, para a construção de uma sociedade mais justa e empática.

A decisão pelo curso de Matemática, especificamente Licenciatura em Matemática, surgiu ainda no Ensino Médio. Sempre existiu o desejo de ser professora, de lecionar. Eu me encontrava ao ensinar algo a alguém; sentia que aquela ação criava conexões e que era algo importante, mais do que isso, era essencial para o mundo. Foi nesse momento que soube o que queria fazer da vida, e, desde então, não houve dúvidas ou incertezas. Claro, desafios sempre existem, como em qualquer jornada, mas o que prevalece em mim é a sede constante de saber, vivenciar e conhecer mais.

Ao longo da minha graduação e da minha vida, conheci muitos professores, alguns excepcionais, outros nem tanto, mas de todos guardei lições preciosas, tanto de inspiração quanto do que não fazer. Contudo, os educadores que mais me cativaram foram justamente aqueles que mais se dedicaram a planejar e propor suas aulas e avaliações de acordo com a turma. Eles não se colocavam como uma autoridade inquestionável, mas sim como seres humanos ao ensinar e ao corrigir, sempre evidenciando em suas ações que estão lidando com sujeitos, pessoas que possuem suas próprias vivências e conhecimentos.

É interessante refletir sobre isso, pois toca o cerne deste trabalho: o que é ser um bom professor? A resposta pode variar para cada pessoa, mas ao longo desta pesquisa ficará claro que, para mim, um bom professor não se resume a dominar conteúdo ou ser o mais inteligente. Ser um bom professor é, acima de tudo, ser mais humano, aquele que nos escuta, e aqui me refiro a escuta que Rubem Alves traz em seu poema “Escutatória”, uma escuta difícil e sutil, que precisa de silêncio dentro da gente.

Vou aproveitar para parafrasear um livro que me fascina desde a infância e que inclusive me ensinou a usar a palavra cativar: “O Pequeno Príncipe”. Nele, aprendi que, no começo, cada professor era para mim como cem mil outros. Mas, ao me cativarem, eles se tornaram únicos no mundo.

Agora, na graduação, percebo que o inverso também é verdadeiro. No começo, cada aluno pode parecer semelhante a cem mil outros. Porém, ao criarmos laços, cada um se revela

único, com suas potencialidades, suas necessidades e sua história. Tornam-se para nós sujeitos singulares neste mundo tão grande.

É com esse pensamento que me aproximei do tema, ao vivenciar e frequentar a escola não mais como aluna, mas como bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)¹. Consegui entrar no programa no segundo período da graduação e acompanhei as turmas da minha professora supervisora. Foi em uma delas que conheci um aluno com síndrome de Down, a quem chamarei de Pedro.

Pedro estava no sexto ano, um menino animado, carinhoso, que adorava super-heróis e tudo relacionado a fazendinhas. Percebi, no entanto, que ele tinha dificuldade para acompanhar o ritmo da turma. Muitas vezes o via isolado, com materiais que pouco contribuíam para o desenvolvimento de suas habilidades, envolvido em brincadeiras ou atividades sem intencionalidade pedagógica. Observava também docentes que, com certa frequência, justificavam essa situação dizendo que não sabiam ou não haviam sido formados para trabalhar com estudantes público-alvo da educação especial, um argumento até compreensível, mas que, repetido tantas vezes sem ações formativas, gerava novas formas de exclusão.

Diante daquela situação, que tanto me inquietava, senti a necessidade de saber mais. Logo comecei uma Iniciação Científica (IC) intitulada “Tecendo Histórias e Desafios da Implementação da Educação Inclusiva no Brasil”. Simultaneamente à IC, consegui passar na seleção do Programa de Educação Tutorial (PET)², programa essencial na minha formação, que incentivou a minha pesquisa e os meus estudos sobre o tema e que me possibilitou estendê-la a este TCC.

A questão que movimenta essa pesquisa é “***O que pode ser dito sobre o movimento de implementação da Educação Inclusiva nas escolas, especialmente no âmbito da Educação Matemática?***”. Ao responder essa pergunta buscamos compreender como tem se dado o movimento de implementação da Educação Inclusiva nas escolas. Para tanto, elencamos algumas ações a serem realizadas, como: i) Estudar a legislação pertinente ao tema, ou seja, Educação Inclusiva; ii) Estudar referenciais teóricos vinculados ao tema no contexto da Educação Matemática, ou seja, Educação (Matemática) Inclusiva; iii) Entrevistar profissionais que estudam/trabalham com inclusão em Uberlândia, Minas Gerais; e iv) Analisar documentos

¹ O PIBID é um programa financiado pela CAPES que incentiva a iniciação à docência de estudantes de licenciatura. Ele contribui para a formação de professores e para a melhoria da educação básica pública. A CAPES concede bolsas às universidades, que selecionam internamente os alunos participantes.

² O PET é um programa que integra ensino, pesquisa e extensão na universidade. Sob a orientação de um tutor, os estudantes participam de atividades extracurriculares que complementam sua formação acadêmica. O PET Nacional é ligado ao Ministério da Educação (MEC), e a Universidade Federal de Uberlândia também conta com o PET Institucional.

e dados produzidos a partir do momento da entrevista.

Logo para tentar responder à questão, este trabalho será organizado em sete capítulos. O primeiro é a introdução que objetiva contextualizar o tema e instigar o leitor para o percurso que se segue; o segundo apresenta o Marco Legal da Educação Inclusiva que dedica o estudo de algumas legislações em âmbito internacional, nacional e estadual (Minas Gerais) que fundamenta e regulamenta a Educação Inclusiva.

O capítulo 3 busca explorar sobre o que é a Educação Matemática na perspectiva Inclusiva a partir de trabalhos que abordam sobre o tema. O quarto apresenta a opção metodológica da pesquisa, detalhando os procedimentos da Metodologia da História Oral, sobretudo, àquela praticada pelo Grupo de História Oral e Educação Matemática (Ghoem) juntamente com seu protocolo de entrevistas que, em geral, é adotado pelo grupo. O próximo aborda as narrativas produzidas a partir dos momentos de entrevistas realizadas com Maria, Sofia e Lara, nomes fictícios.

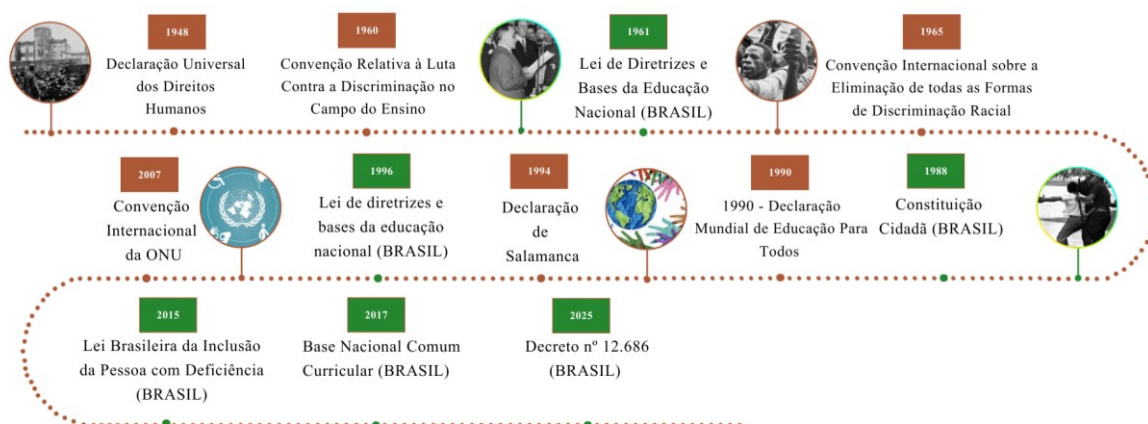
Já o sexto capítulo realiza uma análise das narrativas e demais fontes buscando identificar temas, e sentidos que contribuam para responder à questão central da investigação. E por fim, é apresentada uma síntese das conclusões do estudo.

LEGISLAÇÃO

Para analisar o movimento da Educação Inclusiva no Brasil um dos caminhos possíveis e, por nós adotado, é estudar alguns marcos legais como declarações, constituições, leis e decretos. Pois, eles, em parte, representam avanços e sobretudo, possíveis instrumentos de empoderamento. O acesso ao conhecimento de seus direitos é condição primordial para que possam lutar e reivindicá-los.

Dito isso, primeiramente será apresentada a legislação nacional e internacional, buscando estabelecer relações entre os movimentos globais e seus reflexos no Brasil. Em um segundo momento, o foco recairá sobre a legislação do Estado de Minas Gerais, por se tratar do cenário de investigação da pesquisa da qual este trabalho emerge.

Figura 1 – Linha do Tempo da Legislação Internacional e Nacional



Fonte: Autora (2026)

Em um primeiro momento, ao destacar marcos legais internacionais e nacionais, é fundamental ressaltar a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) de 1948. Adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas no contexto pós Segunda Guerra Mundial (1939–1945), a DUDH surgiu de um mundo horrorizado pela guerra e pela urgente necessidade de promover os direitos humanos. Composta por 30 artigos que abrangem direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais, a Declaração estabelece um ideal universal a ser seguido por todos os países-membros, firmando valores universais.

Um desses valores que destacamos é o de que “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos” (Artigo I, Organização das Nações Unidas, 1948, p.4), evidenciando a importância de se vivenciar uma Educação Inclusiva, isto é, uma educação pensada para todos e com seus direitos pautados naqueles propostos pela Declaração, ou seja, que opera “sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião

política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição”(Artigo II, Organização das Nações Unidas, 1948, p. 5).

Aqui, defendemos ser válido mencionar a DUDH por conta de sua influência em outras leis e declarações, especialmente na *Constituição Cidadã* (1988) no Brasil, elaborada após a Ditadura Militar (1964-1985). A Constituição é um marco e um avanço no Brasil, garantindo diversos direitos, incluindo os de minorias, algo impensável na Constituição anterior.

Ela possui mais de 200 artigos, entre os quais alguns deles, acreditamos ser são essenciais para garantir as bases do que conhecemos como Educação Inclusiva como o fato de que a educação é um direito fundamental na formação humana, sendo indispensável que ela garanta a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (Brasil, 1988, p. 123). Vale destacar que a Constituição também estabelece a igualdade de direitos para todos os cidadãos, proibindo discriminação e garantindo direitos fundamentais a pessoas com deficiência e outros grupos vulneráveis.

Diante do marco estabelecido pela DUDH e da força crescente dos movimentos humanitários globais, a Organização das Nações Unidas (ONU) liderou a criação da Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial com os Estados-Partes. Impulsionados pela convicção de que as barreiras raciais constituem uma afronta aos ideais de qualquer sociedade digna. Essa convenção visa garantir e proteger o direito à igualdade de todos os seres humanos, sem distinção de raça, cor ou origem étnica. Inclusive o direito à educação e formação profissional. Além de condenar qualquer tipo de discriminação racial. Foi ratificada pelo Brasil e promulgada pelo Decreto n.º 65.810 de 1969.

Indubitavelmente, para nós, um marco para Educação Especial na perspectiva inclusiva foi a Declaração de Salamanca (1994). Contudo antes de analisar essa declaração é importante destacar um dos elementos disparadores desse diálogo: a Declaração Mundial de Educação Para Todos (1990), promovida pela UNESCO em Jomtien, Tailândia, onde educadores do mundo inteiro propuseram metas e princípios para alcançar uma educação universal, movidos pelo desejo de alterar o cenário vigente, onde milhares de pessoas ainda estavam privadas de tal direito.

O enfoque que perpassa durante os artigos da Declaração compreende: universalizar o acesso à educação e promover a equidade; concentrar a atenção na aprendizagem; ampliar os meios e o raio de ação da educação básica; propiciar um ambiente adequado à aprendizagem. E afirma em seu terceiro artigo que grupos excluídos, como pessoas pobres; meninos e meninas de rua ou trabalhadores; populações das periferias urbanas e zonas rurais; os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e linguísticas; os

refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais. Além de reconhecer a necessidade de medidas que garantam a igualdade de acesso à educação para pessoas com deficiência, como parte integrante do sistema educativo.

Após quatro anos dessa declaração, em 1994 ocorreu a Declaração de Salamanca, proposta pela ONU, sendo um dos marcos legais no que se diz respeito às diretrizes inclusivas, fundamentando seus princípios no acesso igualitário à educação de qualidade e prevendo as adaptações necessárias para atender a cada indivíduo na sua particularidade. Essa declaração foi dialogada e pensada ao longo de três dias de reunião na cidade de Salamanca, Espanha, onde delegados³ representando 88 países, incluindo o Brasil, e 25 organizações internacionais debateram a inclusão na Educação. Em que todos possuíam um objetivo em comum, “combater atitudes discriminatórias, criar comunidades acolhedoras, construir uma sociedade inclusiva e alcançar a educação para todos” (Preâmbulo, ONU, 1994, p.1).

Ademais, em um contexto nacional, temos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, que passou a vigorar como Lei nº 9.394, substituindo a antiga Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1961. Um ponto de destaque é a diferença na natureza contextual de elaboração e promulgação dessas Leis: a LDBEN, foi promulgada em um período pós - “Estado Novo” (ditadura de Getúlio Vargas (1937 - 1945)) e início do regime militar (1964 - 1985), enquanto a LDB, entrou em vigor após a Constituição de 1988, em um momento em que havia uma preocupação global com a educação, através de movimentações internacionais como a Convenção Relativa à Luta Contra a Discriminação no Campo do Ensino (1960), a Declaração Mundial de Educação Para Todos (1990), e a Declaração de Salamanca. Para nós, isso reflete um avanço em termos legais em direção a uma Educação Inclusiva.

Ao considerar o contexto de cada uma, muitas de suas propostas acabaram divergindo. Em relação à Educação Especial, por exemplo, em um estudo da LDBEN de 1961, ela se revela vaga ao tratar de diversos temas, especialmente no que se refere à educação de pessoas com deficiência.

Já a LDB dedica um capítulo à Educação Especial, tratando de formação docente e metodologias diferenciadas. Garantindo em seu artigo 59, inciso I, currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às necessidades de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

³ "delegados" refere-se aos representantes oficiais de diferentes países e organizações internacionais que participaram da reunião. Eles têm a responsabilidade de representar os interesses de seus respectivos países ou organizações durante os debates e decisões.

E dentre os princípios da LDB, no âmbito da educação inclusiva, destaca-se o princípio da igualdade de condições de acesso e permanência na escola.

É importante destacar, no âmbito internacional, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD) em 2007, organizada pela ONU em 2006, promulgada com status constitucional em 2009. Sendo um tratado internacional que estabelece direitos para pessoas com deficiência e impõe aos países-membros o dever de garantir acessibilidade e inclusão em todos os níveis.

Vale salientar que essa Convenção reconhece que a deficiência é um conceito em evolução e que a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas (Preâmbulo, ONU, 2006, ‘e’). Os Estados Partes desta Convenção reconhecem o direito das pessoas com deficiência a receber, no âmbito do sistema educacional geral, adaptações razoáveis, de acordo com as necessidades individuais e o apoio necessário para facilitar sua efetiva educação. Para tanto, devem ser adotadas medidas de apoio individualizadas e efetivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, em consonância com a meta de inclusão plena. (Artigo 24, ONU, 2006, ‘c’; ‘d’; ‘e’)

No Brasil a lei que foi criada para cumprir com as definições assinadas pelo Brasil na Convenção citada acima, foi o Estatuto da Pessoa com Deficiência de 2015, também conhecida como Lei Brasileira de Inclusão (LBI). Lei que se destaca ao trazer normas que visam assegurar equidade de condições para que as pessoas com deficiência possam exercer plenamente seus direitos e liberdades. Além disso, o estatuto garante o acesso à Educação Inclusiva em todos os níveis e modalidades.

A LBI define que a escola deve garantir acesso, permanência, participação e aprendizagem para o estudante. E classifica barreiras em arquitetônicas, urbanísticas, tecnológicas, comunicacionais, atitudinais e pedagógicas. Resignificando como a Convenção de 2007 a visão da deficiência, rompendo com o modelo puramente médico e instaurando a visão biopsicossocial, de que a deficiência não é atributo individual, mas experiência produzida na interação entre impedimentos corporais e barreiras sociais. Além disso, reforça a corresponsabilidade entre Estado, família e sociedade, indicando que a construção da inclusão exige diálogo permanente.

Um documento que, para nós, merece destaque, mesmo diante de certas fragilidades, é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017, documento de caráter normativo que possui foco nos princípios de equidade, igualdade e valorização da diversidade. O conceito de

equidade, reiterado pela BNCC, pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes.

Um planejamento com foco na equidade, segundo a BNCC, exige um compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos. Logo diferentes modalidades de ensino são necessárias como a Educação Especial na perspectiva da inclusão, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação Profissional e Tecnológica, Educação a Distância e Educação Bilíngue para Surdos.

Por fim o Decreto nº 12.686 de 2025, decreto que estabeleceu novas diretrizes com o objetivo de consolidar um sistema educacional inclusivo. A medida organiza o sistema regular de ensino para garantir o direito dos estudantes público-alvo da educação especial à matrícula em classes e escolas comuns. A iniciativa assegura o fornecimento de suporte e recursos necessários para promover a efetiva participação, permanência e aprendizagem desses alunos.

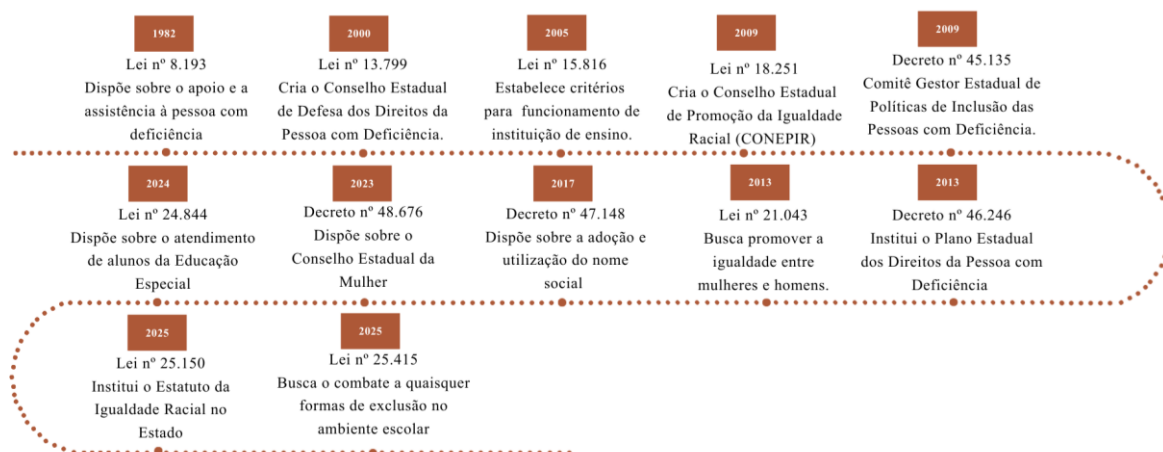
Conforme estabelecido pelos Artigos 12 e 13, é obrigatória a elaboração e atualização contínua de documentos individualizados de natureza pedagógica, como o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) e o Plano Educacional Individualizado (PEI), os quais devem ser elaborados a partir de um estudo de caso. A implementação desses planos é de responsabilidade do professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que deverá contar com formação inicial para o exercício da docência e com formação continuada específica em educação especial inclusiva.

2.1 Legislação estadual

Nesta seção, é importante destacar, num primeiro momento, que algumas leis ou decretos mencionados não necessariamente se relacionam diretamente à educação. No entanto, compreendemos que são fundamentais para a garantia da saúde, da segurança ou da integridade, aspectos intimamente ligados à inclusão escolar. Por essa razão, foram evidenciados.

Vale salientar que algumas leis dispostas aqui são respostas diretas de algumas leis nacionais e movimentos internacionais. A primeira lei estudada foi a Lei nº 8.193 de 1982, que dispõe sobre o apoio e a assistência à pessoa com deficiência, e dá outras providências. Um de seus objetivos é garantir a educação especial a toda demanda em todos os níveis e graus de ensino de forma gratuita.

Figura 2 – Linha do Tempo da Legislação Estadual



Fonte: Autora (2026)

Alguns anos depois, em 2000, foi implementada a Lei nº 13.799, que criava o Conselho Estadual de Defesa dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência, que posteriormente, em 2016, o nome foi substituído por Conselho Estadual de Defesa dos Direitos da Pessoa com Deficiência. O Conselho visava amparar a pessoa com deficiência e garantir seus direitos básicos, como também a proteção contra toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, tortura, crueldade, opressão e tratamento desumano ou degradante.

Após a criação desse Conselho, em 2005, a Lei nº 15.816 foi aprovada e estabeleceu critérios para a concessão de autorização de funcionamento de instituição de ensino. Critérios como a obrigação de estabelecimentos públicos e privados em oferecer condições de acesso e de utilização de suas instalações a pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. Além de ser obrigado a cumprir, no que couber, os requisitos de acessibilidade previstos na Lei Federal nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

Em 2009, a Lei nº 18.251 cria o Conselho Estadual de Promoção da Igualdade Racial (CONEPIR). O Conselho tem por objetivo propor políticas que promovam a igualdade racial no que concerne aos segmentos étnicos minoritários do Estado, com ênfase na população negra, indígena e cigana, para combater a discriminação racial, reduzir as desigualdades sociais, econômicas, financeiras, políticas e culturais e ampliar o processo de participação social.

Nesse mesmo ano é aprovado o Decreto nº 45.135 que institui o Comitê Gestor Estadual de Políticas de Inclusão das Pessoas com Deficiência, da qual possui a finalidade de planejar, implementar e monitorar ações, para a inclusão das pessoas com deficiência no Estado de Minas Gerais. Sendo uma das atribuições garantir a acessibilidade das escolas e seus entornos, inclusive mediante a implantação de salas de recursos multifuncionais, para assegurar o acesso e a plena participação dos alunos com deficiência.

No ano de 2013 foi instituído o Minas Inlui, um Plano Estadual dos Direitos da Pessoa com Deficiência, que visa promover, por meio de programas e ações, e da integração e articulação de políticas, o exercício pleno e equitativo dos direitos das pessoas com deficiência. Estabelece como diretrizes a garantia de um sistema educacional inclusivo, a promoção do acesso e da inovação em tecnologia assistiva e, de forma mais ampla, a promoção, proteção e garantia da dignidade e dos direitos humanos das pessoas com deficiência, visando ao exercício pleno e equitativo de suas liberdades fundamentais.

Vale mencionar que neste ano também foi aprovada a Lei nº 21.043 que dispõe sobre a promoção da igualdade entre mulheres e homens. Ao afirmar que cabe ao Estado promover a igualdade entre mulheres e homens, bem como prevenir, coibir e eliminar as formas de discriminação direta e indireta (atitude, o procedimento, a prática, o critério, a disposição ou a norma, expressos ou não, intencionais ou não, que tenham o efeito de colocar ou manter pessoa em situação de desvantagem comparativa) contra a mulher. Para isso serão instituídos planos, programas e ações administrativas que buscam combater o sexismo, o patriarcalismo, o racismo, a violência contra a mulher, os assédios moral e sexual, a linguagem depreciativa e as demais formas de discriminação contra a mulher;

Já em 2017, segundo nossa interpretação, há um avanço significativo com o Decreto nº 47.148 ao dispor sobre a adoção e utilização do nome social por parte de pessoas travestis e transexuais no âmbito da administração pública estadual. Pouco depois é criado o Conselho Estadual da Mulher (2023) pelo Decreto nº 48.676, da qual deriva de um decreto anterior, datado de 1983. E entre as competências desse novo conselho, se destaca a de formular e propor políticas públicas que promovam a defesa de direitos, a cidadania, a redução das desigualdades de gênero, raça, orientação sexual e demais disparidades sociais, econômicas, políticas e culturais, o enfrentamento da discriminação e a ampliação do espaço de participação social das mulheres no Estado. (Minas Gerais, 2023, p. sp)

Logo após esse decreto é disposto em 2024 o atendimento dos estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades ou superdotação nas instituições de ensino públicas e privadas do sistema estadual de educação, através da Lei nº 24.844, que busca garantir o acesso e a permanência na escola, promover o respeito à diversidade e estimular o desenvolvimento integral dos estudantes. Vale destacar que, na implementação das ações destacadas, uma das diretrizes recomendadas é a de reconhecer e valorizar as experiências, habilidades e diferenças entre os estudantes. Considerando cada um como um ser individual.

O Estatuto da Igualdade Racial no Estado foi instituído em 2025, pela Lei nº 25.150, que possui o objetivo de garantir à população negra e aos povos e às comunidades tradicionais

a defesa de direitos individuais, coletivos e difusos, a promoção da igualdade e o enfrentamento do racismo e da discriminação racial. Em relação ao direito à educação, um destaque é a obrigatoriedade do Estado de Minas Gerais em adotar ações para assegurar a qualidade do ensino da história e da cultura africana, afro-brasileira e indígena, bem como a implementação das diretrizes curriculares da educação quilombola e o fortalecimento da educação para a diversidade étnico-racial na educação básica.

Por fim, no ano de 2025, foram promovidas alterações legislativas pela Lei nº 25.415, que modificou o art. 2º da Lei nº 13.799/2000 e o art. 3º da Lei nº 24.844/2024. Essas mudanças têm como objetivo o combate ao preconceito, à discriminação e a quaisquer formas de exclusão no ambiente escolar. Ademais, a legislação também busca promover a inclusão social da pessoa com deficiência nas áreas de saúde, educação, assistência social, cultura, esporte, lazer e trabalho.

EDUCAÇÃO MATEMÁTICA NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Para muitos, a Educação Inclusiva se resume à “integração escolar” que, segundo Mantoan (2003), se refere a inserção de pessoas com deficiências na escola regular. Ou ainda, compreende os processos de inclusão/exclusão a partir das relações exclusivamente econômicas e sociais (Skliar, 2001), porém uma inclusão escolar, do modo como a tomamos, deve ir além, tendo em vista a diversidade humana que compõe a nossa sociedade (grupos marginalizados, pessoas com deficiência ou transtornos, membros da comunidade LGBTQIAPN⁴, pretos, brancos, povos originários, quilombolas, imigrantes, dentre outras minorias étnicas e culturais).

Além disso, é importante conceituar o termo Educação Especial para evitar confusões entre os conceitos de Educação Especial e Educação Inclusiva. Para isso, tomamos como base o Decreto nº 3.298, de 1999, que regulamenta a Lei nº 7.853/89 e dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Segundo esse decreto, a Educação Especial é uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular, voltada para pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação. Ao nos referirmos a Educação Inclusiva pensamos em um conceito mais amplo, contemplando todas as pessoas.

⁴ LGBTQIAPN+ é uma sigla que abrange pessoas que são Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transsexuais, Queer/Questionando, Intersexo, Assexuais/Arromânticas/Agênero, Panssexuais/Pólissexuais, Não-binários e mais.

Portanto, ao longo deste trabalho, entenda-se por Educação Inclusiva, uma educação e uma escola que consigam contemplar as individualidades e especificidades dos estudantes que a compõem, um ambiente e um ensino que seja representativo e não excludente de corpos, ideias, religiões e cultura e que, de forma alguma, infrinja a integridade, saúde e segurança dos sujeitos.

Ademais, ao nos referirmos à Educação Matemática na perspectiva Inclusiva⁵, partimos da compreensão de Skovsmose (2019), que a apresenta como um conceito contestado, assim como o próprio conceito de Educação Inclusiva. Porém concluímos a Educação Matemática na perspectiva Inclusiva para este trabalho como uma educação voltada para a justiça social, ou seja

“... é possível atuar uma Educação Matemática na perspectiva Inclusiva em que os alunos abordam uma série de questões sócio-políticas, o que os torna capazes de ler e escrever o mundo. Estudantes com diferentes habilidades podem se encontrar e novas formas de compreensão serem alcançadas. Crianças com diferentes origens culturais podem ser reunidas e novas perspectivas serem estabelecidas.” (Skovsmose, 2019, p.29)

Um ensino mais humano, uma Matemática que contemple diferentes grupos e sujeitos que coexistem em uma mesma sala de aula. O Ensino de Matemática Inclusivo necessita reconhecer cada estudante como sujeito singular, com suas próprias especificidades. Incluir, nessa perspectiva, é celebrar a diferença e transformá-la em vantagem, um caminho para construir um ensino que acolha corpos, ideias, religiões e culturas em sua pluralidade.

Em seguida, serão apresentados os trabalhos que abordam a Educação Matemática na perspectiva Inclusiva. Essas referências foram selecionadas ao longo da graduação da autora, a partir de indicações de sua orientadora e de outros professores.

Quadro 1 – Referencial Teórico

Título	Autor	Ano de publicação	Tipo
Seis perguntas sobre a questão da inclusão ou de como acabar de uma vez por todas com as velhas - e novas - fronteiras em educação	Carlos Skliar	2001	Artigo Científico
Inclusão escolar O que é? Por quê? Como fazer?	Maria Teresa Eglér Mantoan	2003	Livro
Ensaio sobre a inclusão na Educação Matemática	Solange Hassan Ahmad Ali	2007	Artigo Científico

⁵ O GT 13 da Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM) contempla estudos que consideram diferentes questões da educação inclusiva. Ver <https://www.sbembrasil.org.br/sbembrasil/index.php/grupo-de-trabalho/gt/gt-13>

	Fernandes; Lulu Healy		
Educação matemática inclusiva	Thiago Donda Rodrigues	2010	Artigo Científico
Incluir é Melhor que Integrar: uma concepção da Educação Etnomatemática e da Educação Inclusiva	Marcos Lübeck; Thiago Donda Rodrigues	2013	Artigo Científico
A diversidade das relações étnico-raciais e o currículo escolar: algumas reflexões	Gilmar Ribeiro Pereira; Maria José de Jesus Alves Cordeiro	2014	Artigo Científico
Gênero e sexualidade na educação básica e na formação de professores: limites e possibilidades	B. S. GUIZZO e D. RIPOLL	2015	Artigo Científico
O que poderia significar a educação matemática crítica para diferentes grupos de estudantes?	Ole Skovsmose	2017	Artigo Científico
Inclusões, encontros e cenários	Ole Skovsmose	2019	Artigo Científico
Da Educação Especial à Educação Inclusiva: aspectos de uma pesquisa sobre a formação de professores visando à educação matemática inclusiva	Fernanda Malinosky C. da Rosa e Ivete Maria Baraldi	2022	Artigo Científico

Fonte: Autora (2026)

A primeira obra a ser apresentada é o artigo científico “Seis perguntas sobre a questão da inclusão ou de como acabar de uma vez por todas com as velhas - e novas - fronteiras em educação”. Ele tem como objetivo colocar sob suspeita os conceitos de "inclusão" e de "escola inclusiva", através de uma análise epistemológica, política e pedagógica. Com esse objetivo, se discutem os vários sentidos em que podem ser lidas as mudanças em educação e se colocam algumas perguntas relacionadas com a promessa integradora do neoliberalismo, o problema de formação de professores e as representações implícitas sobre a alteridade deficiente nas práticas e nos discursos "inclusivos".

O livro “Inclusão escolar. O que é? Por quê? Como fazer?” defende uma mudança no paradigma educacional, superando a mera integração para construir uma escola que acolha incondicionalmente todos os alunos em sua diversidade. Além de fundamentar a inclusão como um direito constitucional e um imperativo ético necessário para romper com o fracasso escolar gerado por uma visão ilusória de homogeneidade. A obra propõe a recriação do modelo educativo por meio da substituição de séries por ciclos de formação, do fim da fragmentação

disciplinar e da adoção de uma pedagogia que ensine a turma toda sem diferenciações excludentes, apoiada na formação docente em serviço e no compartilhamento de experiências.

Já o artigo “Ensaio sobre a inclusão na Educação Matemática” discute alguns dos desafios associados à inclusão de alunos sem acuidade visual nos processos de ensino e aprendizagem de Matemática. Apresentando as vozes dos atores envolvidos nesses processos: professores, alunos e pesquisadores e analisamos aspectos relativos às avaliações aos quais esses aprendizes são submetidos em nosso país.

A obra “Educação Matemática na perspectiva inclusiva” visa abordar como os professores de Matemática podem corroborar com a Educação Inclusiva em suas aulas. Para isso, utiliza-se de dados obtidos em uma pesquisa de Mestrado da UNESP que aborda as práticas inclusivas observadas e analisadas em uma escola do projeto Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos, que têm a Inclusão em seu projeto pedagógico como objetivo principal.

A obra “Incluir é Melhor que Integrar: uma concepção da Educação Etnomatemática e da Educação Inclusiva” articula algumas das características da Educação Etnomatemática e da Educação Inclusiva. Em termos metodológicos, as considerações se baseiam em um estudo teórico/bibliográfico, do qual evidencia os conceitos de integração e de inclusão. E que se mostram inconciliáveis devido a proeminência da inclusão quanto a sua capacidade em propor mudanças substanciais na sociedade/escola, para que assim todas as pessoas com condições biológicas físicas-sensoriais distintas possam ter, bem como as demais pessoas, as suas diferenças respeitadas e valorizadas por todos nesses ambientes.

“A diversidade das relações étnico-raciais e o currículo escolar: algumas reflexões” aborda como a diversidade cultural está presente em vários espaços da sociedade brasileira, principalmente na escola, onde aflora com intensidade as diferenças sociais e culturais. Tais questões não têm sido tratadas com o devido respaldo pedagógico no currículo escolar, que se esquivava em não trabalhar as problematizações das diferenças sociais e culturais e procura ater-se apenas à cultura burguesa. Com base nessa premissa, este trabalho tem a finalidade de apresentar alguns pressupostos teóricos sobre as culturas afro-brasileira e africana que mesmo com respaldo da Lei 10.639/03, ainda não são implementados no currículo da Educação Básica conforme o exigido.

A pesquisa “Gênero e sexualidade na educação básica e na formação de professores: limites e possibilidades” possui como objetivo discutir como os professores de Matemática podem corroborar com a Educação Inclusiva em suas aulas. Para isso, utiliza-se de dados obtidos em uma pesquisa de Mestrado da UNESP que aborda as práticas inclusivas observadas

e analisadas em uma escola do projeto Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos, que têm a Inclusão em seu projeto pedagógico como objetivo principal. Nesta pesquisa foram observados, por meio de um estudo etnográfico, professores que trabalham com a disciplina de Matemática.

“O que poderia significar a educação matemática crítica para diferentes grupos de estudantes?” defende que a Matemática pode ser efetivamente usada para ensinar e aprender sobre questões de injustiça social. Educação matemática crítica tem relevância para estudantes com deficiência, estudantes idosos, e estudantes marginalizados, por exemplo, por causa da cultura. A educação matemática crítica, também, é relevante aos estudantes universitários de matemática e de engenharia. Esses estudantes vêm para dominar leituras e escritas poderosas do mundo que possam ter uma necessidade urgente de crítica. Para a educação matemática crítica é fundamental abordar qualquer forma de leitura e escrita com a matemática.

A obra “Inclusões, encontros e cenários” explora a noção de inclusão. Destacando que inclusão é um conceito contestado, pois traz controvérsias de profunda natureza política e cultural. Toda vez que se fala em inclusão é preciso perguntar: Inclusão em quê? A inclusão pode significar inclusão em padrões e estruturas questionáveis. Além disso, é preciso perguntar: inclusão de quem? A inclusão sempre diz respeito a alguns grupos de pessoas a serem incluídos, no entanto, pode ser acompanhada pelos discursos mais problemáticos, por exemplo, referindo-se a quem é “normal” e a quem não é.

Por fim o artigo “Da Educação Especial à Educação Inclusiva: aspectos de uma pesquisa sobre a formação de professores visando à Educação Matemática na perspectiva Inclusiva” apresenta alguns aspectos históricos sobre a formação de professores (de Matemática) para a educação inclusiva, discutindo o tema a partir da pesquisa de Rosa (2013), que teve por finalidade elaborar uma compreensão da forma como os professores se aproximam da educação inclusiva (de alunos com deficiência visual) e a percebem em seu processo de formação. Com a intenção de colaborarmos com uma discussão acerca da história da educação matemática (inclusiva), as autoras descrevem como percebem o caminho percorrido para se chegar a uma ideia de inclusão, em termos educacionais.

Todos esses trabalhos apresentados contribuíram para a realização desta pesquisa, servindo como suporte teórico e também como instrumento de amadurecimento da autora. Trouxeram reflexões pertinentes não apenas à formação acadêmica como professora de Matemática, mas também à formação humana. Ao tentar responder à pergunta que orienta este trabalho ***“O que pode ser dito sobre o movimento de implementação da Educação Inclusiva nas escolas, especialmente no âmbito da Educação Matemática?”***, percebe-se que a busca por

essa resposta vai além de um exercício acadêmico, trata-se de um compromisso pessoal com a transformação. É um objetivo que não se resume a atos grandiosos, mas que se sustenta na construção cotidiana de um mundo mais justo e de uma educação mais equânime, utilizando a Educação, nesse caso em específico a Educação Matemática como instrumento de empoderamento. Afinal, para que a mudança aconteça e para que possamos lutar por ela, é preciso pesquisar, refletir, transformar a si mesmo e, então, buscar transformar o que está ao redor.

METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

4.1 Metodologia

A presente proposta está respaldada na metodologia qualitativa da história oral, praticada pelo Grupo História Oral e Educação Matemática (Ghoem), grupo no qual uma das proponentes deste projeto é integrante. Ao mobilizarmos a história oral, estamos nos valendo das possibilidades múltiplas de interlocução com outras áreas (Alberti, 2004), o que, sob nossa perspectiva, contribui para o tratamento das questões referentes à subjetividade, pontos de vista e experiências relatadas (Zaqueu-Xavier, 2019).

E, é segundo esses pressupostos que se julga pertinente mobilizar a História Oral para tecer movimentos que nos ajudem a compreender como tem se dado as implementações das leis que defendem a inclusão no ambiente escolar. Em relação aos procedimentos metodológicos, nos valeremos das entrevistas como sendo um modo, dentre outros, de produzir narrativas.

Sendo importante salientar a importância dessas narrativas para nosso trabalho, levando em consideração a perspectiva de Jenkins (2013) ao afirmar que as narrativas constituem a “realidades possíveis”, uma vez que o mundo ou o passado sempre nos chegam por meio delas. Ou seja, tanto o mundo quanto o passado estão sujeitos a diferentes interpretações e reinterpretações, não sendo possível recuperar todos os acontecimentos passados, pois são ilimitados.

Portanto, a implementação da Educação Inclusiva no Brasil não é um movimento linear e não possui apenas uma interpretação ou uma história. Pois,

[...] o passado e a história não estão unidos um ao outro de tal modo que se possa ter uma, e apenas uma leitura de qualquer fenômeno; que o mesmo objeto de investigação é passível de diferentes interpretações por diferentes discursos; e que, até no âmbito de cada um desses discursos, há interpretações que variam e diferem no espaço tempo. (Jenkins, 2013, p. 27)

Logo, as narrativas deste trabalho buscam valorizar a pluralidade dos sujeitos, suas vivências e suas interpretações acerca do movimento da inclusão escolar. Essas narrativas contribuem conosco para tecer histórias e desafios sobre a implementação da educação inclusiva no Brasil.

4.2 Procedimentos Metodológicos

As participantes da pesquisa foram convidadas de forma virtual, por meio do *WhatsApp*, considerando suas áreas de atuação e pesquisa no contexto escolar. Aqui, destacamos que nossas colaboradoras foram escolhidas a partir do seguinte critério de inclusão: Educadores(as), gestores(as) ou pesquisadores(as) que atuam com práticas inclusivas voltadas a grupos diversos (grupos marginalizados, pessoas com deficiência ou transtornos, membros da comunidade LGBTQIAPN+, pretos, brancos, povos originários, quilombolas, imigrantes, dentre outras minorias étnicas e culturais).

A primeira colaboradora selecionada, atualmente está no último ano do curso de Pedagogia e, devido à sua formação e atuação nas escolas, poderia contribuir para a pesquisa. Vale ressaltar que todas as entrevistadas são de Minas Gerais, pois buscamos observar o movimento da Educação Inclusiva em uma perspectiva estadual.

Já a segunda colaboradora é formada em Licenciatura em Matemática e atualmente cursa mestrado na área da Educação Matemática, com foco em gênero e sexualidade. Foi escolhida por desenvolver pesquisas na área de interesse deste trabalho e por atuar como professora na Educação Básica.

Por fim, a terceira colaboradora é formada em Pedagogia desde 2006, com habilitação em Educação Infantil, Séries Iniciais, Gestão Educacional e Educação Especial. Possui três pós-graduações em nível de especialização, voltadas para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), Educação Especial, Diversidade e Análise do Comportamento Aplicada, sendo esta última concluída neste ano. Atualmente, cursa doutorado na linha de Políticas Públicas, Gestão, Estado e Políticas da Educação. Sua dissertação de mestrado e sua tese abordam a temática da Educação Especial, motivo pelo qual foi selecionada para participar desta pesquisa.

Assim, nesse primeiro contato, foram apresentados os objetivos da pesquisa⁶ e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que posteriormente foi encaminhado por *e-mail* para assinatura e devolução. Ressalta-se que os convidados tiveram o tempo necessário para decidir sobre sua participação, (conforme o item IV da Resolução nº 466/2012 e o Capítulo III da Resolução nº 510/2016). Não foram aceitas fotos ou imagens da assinatura; orientou-se que o(a) colaborador(a) imprimisse o documento, assinasse e realizasse a digitalização, ou utilizasse o portal Gov.br para assinatura eletrônica, devolvendo-o em seguida à pesquisadora.

Ademais, depois de realizada a assinatura do TCLE, foi enviado por *e-mail* um questionário com seis perguntas, para que o(a) entrevistado(a) tivesse acesso prévio às questões.

⁶ Pesquisa cadastrada no Comitê de Ética sob o número CAAE: 84145024.6.0000.5152.

Em seguida, foi agendado um encontro, virtual ou presencial, conforme a disponibilidade do(a) colaborador(a), para que as perguntas fossem respondidas em conjunto com a pesquisadora. Esse encontro foi gravado em áudio. Cada entrevistado(a) concedeu uma única entrevista, com duração máxima de uma hora, realizada na cidade de Uberlândia, Minas Gerais, no campus Santa Mônica da Universidade Federal de Uberlândia, ou por meio da plataforma virtual *Teams*.

Após o momento da entrevista, a pesquisadora tratou os dados conforme os procedimentos da pesquisa qualitativa em História Oral, realizando a transcrição e a textualização. Sendo importante destacar a transcrição como o processo de conversão de gravações de áudio ou vídeo em texto escrito, de forma integral. A textualização é compreendida, conforme apontam Meihy e Holanda (2007), se caracterizando como um processo interpretativo, envolvendo escolhas do pesquisador, como a eliminação de repetições ou ajustes sintáticos, mas mantendo a autenticidade da narrativa.

Após a textualização finalizada, a pesquisadora encaminhou, por *e-mail*, os arquivos de áudio, a transcrição e a versão textualizada da entrevista, a narrativa, para que o(a) colaborador(a) pudesse ouvir, ler, analisar e legitimar o conteúdo sistematizado. O documento validado foi o resultante do processo de textualização, e uma cópia dele, assim como dos demais dados produzidos ao longo da pesquisa, ficou sob a guarda das pesquisadoras. Ressalta-se que, concluída a produção de dados, a pesquisadora realizou o *download* de todo o material produzido (incluindo as gravações e os TCLEs) para um HD externo de sua posse, excluindo qualquer registro armazenado em plataformas virtuais, ambientes compartilhados ou na “nuvem”.

Por fim, no que diz respeito ao movimento analítico, operamos junto a autores como Bolívar, Domingo e Fernández (2001), que definem dois tipos de análise para dados narrativos: a *análise narrativa paradigmática* e a *análise narrativa de narrativas*. Em linhas gerais, a *análise narrativa paradigmática* busca tecer considerações comuns ou singulares nas narrativas analisadas, ou seja, foi natural o uso de categorias ou temas que emergiram (ou não) das narrativas analisadas. Já a *análise narrativa de narrativas* consisti em um movimento no qual o pesquisador interpretou as narrativas produzidas e agregou a elas, narrativamente, informações e estudos já realizados (Zaqueu, 2014). Esse processo deve “sintetizar um agregado de dados em um conjunto coerente, em lugar de separá-lo por categorias. Os relatos obtidos devem resultar em uma trama argumental que determina quais elementos devem ser incluídos, com que ordem e com que fim” (Rabelo, 2011, p. 181).

Assim, em meio a esse movimento, optou-se por operar de forma próxima a uma *análise narrativa de narrativas*, produzindo assim, um texto na qual ficaram impressas suas marcas, percepções e interpretações acerca do que foi investigado. Entretanto, cabe ressaltar que,

segundo Bolívar, Domingo e Fernández (2001), essas formas de análise não são dicotômicas, pelo contrário, podem ser mobilizadas conjuntamente caso o pesquisador julgue relevante para o desenvolvimento do trabalho e, nessa direção, sinalizamos que, possivelmente, pode existir intersecção entre os tipos de análise no movimento, aqui, produzido.

AS NARRATIVAS

As narrativas apresentadas foram produzidas a partir de três momentos de entrevistas, nas quais cada pessoa foi identificada por um nome fictício. Cada entrevista foi conduzida com base em questões previamente elaboradas e entregues às(os) participantes, conforme os procedimentos metodológicos adotados. As perguntas foram pensadas a partir do perfil de cada colaborador(a), considerando suas trajetórias e atuações, informações obtidas por meio de seus currículos *Lattes*. As participantes foram nomeadas, respectivamente, como Maria, Sofia e Lara.

5.1 Olhares sobre a inclusão

Inaya: São seis perguntas. A primeira é: Qual a sua formação acadêmica (formação inicial, pós-graduação, especialização etc.)? Fique à vontade para falar na direção que você desejar.

Maria: Hoje eu faço graduação na Pedagogia e estou no último ano. Finalizo em março de 2026.

Inaya: Legal! E, como você define Educação Inclusiva em sua prática profissional e acadêmica? Quais princípios e experiências moldam sua compreensão desse conceito?

Maria: Acho que ela é inclusiva, quando entende que cada sujeito tem uma realidade... vem de uma perspectiva. E tenta trazer oportunidades para esse sujeito, às vezes, que não tem o mesmo acesso que outras pessoas do plano ideal. Acho que é isso. O inclusivo, é trazer ao estudante, o indivíduo ali para esse contexto da melhor forma possível.

Inaya: Certo. E, apesar dos avanços legais para uma Educação mais inclusiva, ainda persistem desafios como o capacitismo, o racismo, a homofobia e outras injúrias no ambiente escolar e na sociedade. Para você, qual é o maior obstáculo para a implementação efetiva da educação inclusiva no Brasil?

Maria: Acho que a formação continuada dos professores. E até uma valorização dos profissionais tanto dentro da graduação, dos docentes, mas também na escola regular. Então, uma formação continuada, um bom salário para essas pessoas poderem fazer o trabalho da melhor forma e não fazer, por exemplo, na questão do racismo, ficar só na lei, que tem a obrigatoriedade desse ensino, mas não há formação para isso. Tanto em relação ao capacitismo quanto à inclusão de pessoas trans, por exemplo, na conversa também acho que é tudo não ficar superficial e ter uma formação melhor para esses profissionais da área da educação.

Inaya: Você já vivenciou ou observou algum tipo de violência, motivado por alguma forma de discriminação, dentro do ambiente escolar? E, se sim, como a instituição respondeu a isso, e quais impactos você observou na comunidade escolar?

Maria: Acho que como a escola reproduz a sociedade, ela está marcada pelas violências, sejam elas de forma subjetiva, quando você fala que é uma brincadeira de menino e menina, quando você questiona um profissional, por causa da cor de pele dele, ou outra. Acho que eu já vi isso em várias situações e, às vezes, é uma de forma muito subjetiva e estrutural o modo como acontece esses preconceitos.

Inaya: Para você, como os professores, estudantes, pais, técnicos administrativos, gestores, profissionais de apoio, entre outras pessoas que atuam e vivenciam o ambiente escolar devem se posicionar e agir para uma educação mais inclusiva?

Maria: Acho que para que eles façam educação mais inclusiva, eles tem que entender a importância dela e de como os preconceitos funcionam. Porque tem muita gente que está nesse ambiente, mas não está preparado ou não enxerga essas questões. Por exemplo, se é uma pessoa branca, cisgênera, que não tem nenhuma deficiência física ou intelectual, às vezes, ela não vai se compadecer com o outro e nem vai ter um posicionamento. Acho que precisa de mais empatia, mais formação.

Por vezes, é mais fácil a pessoa se silenciar em meio à situação, do que ela fazer um apontamento, porque isso pode gerar algum estresse e confronto. Então, acho que as pessoas estão precisando se humanizar, ser mais empáticas. Acho que é isso. Eu acho muito difícil! Porque as pessoas estão cansadas nas escolas.

Inaya: Agora, a última pergunta: Como você avalia a importância de estudar a história do Brasil e o movimento da implementação de leis que defendem os direitos humanos para transformar as estruturas sociais atuais visando uma maior inclusão na escola e na sociedade?

Maria: Então, como a minha formação é em Pedagogia, a gente tem a disciplina de História da Educação e, para mim, faz muito sentido entender esse movimento, para ver o que a gente tem hoje de leis e políticas públicas dentro da educação.

Entender que muita coisa vem desde o Brasil Império, então, acho que é importante para todas as licenciaturas. Na Pedagogia, a gente tem esse foco, mas nas outras licenciaturas, talvez não tenha esse mesmo foco de estudar esse processo de educação no país e, particularmente, acho que faz diferença, sim. Acho que a história faz a gente não esquecer o que aconteceu e nos permite melhorar coisas para o futuro, como políticas públicas, por exemplo.

5.2 Matemática, gênero e resistência: narrativa de uma professora sobre inclusão e diversidade na escola

Inaya: Qual é a sua formação acadêmica? E como você acredita que ela contribuiu e te preparou para a sala de aula? Fiquei sabendo que você está dando aula, então, queria saber um pouquinho mais sobre isso.

Sofia: Meu nome é Sofia. Acho que antes de falar da minha formação acadêmica, eu preciso falar um pouquinho da minha formação como pessoa, porque eu acho que não dá para desvincular a pessoa da profissional.

Inaya: Exatamente.

Sofia: Eu sou uma criança mineira, nascida no interior de Minas e fui uma criança LGBT. Acho que a escola foi o meu primeiro meio de convivência com outras pessoas; foi meu primeiro meio de socialização. Algumas coisas me atravessaram. Eu tive alguns problemas de saúde quando era um bebê e os médicos falaram que eu não iria conseguir sobreviver, que tinha que passar por várias cirurgias. Passei por uma cirurgia em São Paulo, na cabeça, abriram a moleira e tudo mais. Mas não foi nada cognitivo, foi só uma questão estrutural, óssea mesmo.

Só que, ao mesmo tempo, por ser uma criança do interior e meus pais serem mais velhos... Veja, eu tenho 30 anos e minha mãe me teve com 42. Naquela época, ter filhos com 42 era considerado velho. Então, acho que meus pais sofreram muito preconceito por serem pais mais velhos e isso acabou passando um pouco para mim. Então, não dá para negar que vivi o preconceito de várias outras formas, não só a homofobia, mas outros tipos de preconceito também, desde criança.

Fui me tornando uma adolescente. Sempre gostei muito de Matemática e sempre fui uma criança extremamente tímida. A Matemática, acho que foi a principal ferramenta para mim, como socialização, porque meus coleguinhas me pediam ajuda durante as aulas e eu conseguia conversar com todo mundo. Foi minha forma de estar no mundo.

Fui crescendo, não sabia o que fazer na faculdade. Acabei ingressando em Engenharia Civil, com 18 anos. Nesse ambiente, percebi o quanto as ciências ditas exatas são machistas e excludentes. Acho que todos os tipos de preconceito que são estruturais como o racismo e LGBTfobia, todos eles, eu presenciei na faculdade, que era particular. Nisso, eu já estava muito envolvida com a área da educação, porque fazia iniciação científica na área da educação... era História da Educação. Aí eu falei: "Cara, eu acho que preciso seguir em uma outra jornada". Depois que terminei a graduação em Engenharia Civil, falei: "Preciso seguir uma outra linha". E como eu gostava muito de Matemática e já tinha gostado dos cálculos na faculdade, falei: "Ah, vou fazer licenciatura em Matemática".

Foi aí que acho que foi a virada de chave. Porque eu pensava: "Ah, vou fazer Matemática". Só que na graduação que fiz – sou licenciada em Matemática pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU) –, eu percebi que ia pensar a Matemática. Acho que tem essa diferença: entre fazer e pensar como educadora matemática.

Esses dias eu estava conversando com o pessoal e falei o quanto me senti pertencente. Na UFU, no primeiro dia de aula, senti muito medo, porque saí de uma cidade menor que Uberlândia. Quando cheguei em Uberlândia, falei: "Nossa, que diversidade!" Vi coisas que nunca tinha vivenciado antes, e isso me causou muito medo, igual àquelas crianças que vão no primeiro dia de aula e choram pela mãe. Eu me senti desse jeito no primeiro dia de aula da graduação. Mas, ao mesmo tempo, na primeira semana eu já estava dentro de um grupo. E, por ironia do destino, todo o meu grupo da faculdade era LGBT (a gente não sabia) e a gente meio que se uniu. A gente caminhou juntos pela graduação a maior parte do tempo. Alguns foram para outros cursos, outros ficaram um pouco depois, mas a maioria desse grupinho acabou se formando junto.

Dentro da Matemática, acabei me envolvendo, na verdade, desde a Engenharia Civil, sempre tive muito ligação aos movimentos sociais; acho que é um lugar onde eu me encontro também como pessoa. Aí conheci o cursinho que une a docência com esse movimento social, o Cursinho Tô Passada, que promove essa igualdade de ensino para estudantes LGBTs. É um cursinho popular, gratuito, e dentro da própria instituição. É bem legal... Vou deixar bem claro, porque as aulas acontecem dentro da UFU. Agora tem um dia *online*, mas a maior parte é dentro da UFU. Às vezes são pessoas de zonas periféricas, pessoas que nunca vivenciaram uma instituição pública, e aí elas começam a ter aula para entrar nessa instituição. Começam a ir na aula, a frequentar esse espaço. É bem legal, porque elas falam que às vezes nunca tinham entrado na UFU, então, pelo menos, elas acabam existindo nesse lugar também.

Estou falando do cursinho porque acho que foi um grande lugar que me ajudou muito a pensar nessa sala de aula, porque foi minha primeira experiência enquanto professora. Eu entrei como monitora, mas acho que seis meses depois me chamaram para ser professora, e estou desde 2021, têm 4 anos. Então, minha primeira experiência enquanto professora também foi lá. É um solo muito, muito diferente de uma sala de aula regular, porque acaba que existe esse pertencimento.

O cursinho foi esse espaço de abertura para mim e é muito diferente em alguns aspectos. Lá, as pessoas se sentem bem livres para aprender e é uma coisa que eu carrego muito na dissertação também: o quanto esse lugar seguro é o lugar que também promove um bem-estar para aprender, para a socialização, para a emancipação. Acho que foi bastante sobre isso.

E eu já estava no cursinho quando ingressei no grupo Matemático Queer. Foi caminhando tudo ali para o lado da pesquisa sobre gêneros e sexualidades e eu já estava no mestrado de Ensino de Ciência e Matemática na UFU, o PPGECEM/UFU. Acabou que foi tudo meio que ao mesmo tempo, mas por outro lado também acho que não tinha como ser diferente. Foi mais ou menos assim. E aí você me perguntou sobre a sala de aula e como isso influenciou?

Agora eu estou como professora substituta do Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM) desde novembro do ano passado (11/2025). Acho que quando cheguei para dar aula para uma turma regular, realmente, cheguei com esse olhar um pouco mais sensível. Não somente como professora de Matemática, mas acho que, além de estar atuando enquanto professora, tenho que visualizar os meus alunos enquanto seres humanos. Acho que essa humanização para a sala de aula, acho que é isso que me despertou toda essa minha formação pessoal e acadêmica. Porque acho que uma educação que acolhe, que sensibiliza, é muito melhor. Quando a gente teve... não sei se você também, mas eu tive algumas experiências com professores em que existia aquela hierarquia: o professor ali no alto e os alunos abaixo dele. Essa posição hierarquizada, acho que não faz tanto sentido. Não vamos impor a Matemática. Acho que a gente vai construir juntos, juntas e juntos, uma Matemática que faça mais sentido para eles. É isso.

Inaya: Eu gostaria de saber como foi o processo de definir o tema da sua pesquisa?

Sofia: Acho que eu sempre quis pesquisar sobre isso e nunca soube que poderia. Acho que enquanto pessoa LGBT, a gente quer falar. Principalmente na Matemática, não só na Matemática, mas na docência em geral, a gente tem muito contato com pessoas. Por exemplo, tinha uma aluna que é travesti e ela parou de ir às aulas porque não se via dentro da escola. Aí eu mandei mensagem, eu e uma outra pessoa que é coordenadora do Núcleo de Sexualidade, e a gente falou: "Vamos, a gente ajuda". A gente tentou contornar a situação, mas ela não quis, ela evadiu da escola. Ela falou que a escola não fazia sentido para ela. Aí eu fiquei pensando: se a gente olhar as taxas de evasão, a maior parte é por causa da LGBTfobia ou por causa de outros tipos de violência. E aí, o que a gente pode fazer a respeito disso?

Eu nunca achei que fosse possível fazer algo a respeito. Achei que dentro do movimento social seria possível, mas nunca pensei que dentro da pesquisa eu poderia. Mas aí, quando descobri que tinha mais gente no Brasil inteiro fazendo coisas sobre essas causas, e que era possível, e estava construindo essa pesquisa, eu falei: "Cara, eu posso também fazer isso". Acho que é possível. Então, eu sempre quis pesquisar a respeito, mas achava que não era válido, que ia ser invalidada dentro da academia. E realmente, tem pessoas que apoiam dentro.

Inaya: Acho que ficou muito bom. Como você percebe a receptividade da escola ao abordar temas sobre gênero e sexualidade? Existem resistências por parte de colegas, alunos ou famílias?

Sofia: Eu acredito que depende muito da instituição, mas principalmente da gestão. Acho que tem algumas gestões que apoiam, sim, que comprem algumas brigas. Mas a maior parte, eu acredito que não, que tenham essa certa resistência. A receptividade é bem baixa. Acho que quando eu entrevistei alguns dos docentes para saber como era esse diálogo com gênero e sexualidade na sala de aula deles, eles eram bem maleáveis. Agora, lá no instituto onde eu trabalho tem o núcleo, que chama NET SEG, que é Núcleo de Diversidade Sexual e de Gêneros. E acaba que esse NET SEG apoia tanto a equidade de gênero quanto as pessoas LGBTQs. E tem várias coisas assim. Por exemplo, eles estão construindo um novo campus e aí o projeto é de 10 anos atrás. Quando a gente pensa em um projeto de 10 anos atrás, algumas questões não eram tão pensadas como são hoje. Mas, por exemplo, a gente precisava de um banheiro que fosse unissex, que pudesse ser usado por qualquer pessoa. Aí o NET SEG entrou, porque não tinha banheiro e eles tiveram que tirar um banheiro que seria masculino para ser esse banheiro unissex. Então, tem algumas ações que são legais, sabe? E aí, por exemplo, eles incentivam oficinas. Por exemplo, a gente teve oficinas e a gente colocou faixas agora no mês da conscientização contra a LGBTfobia⁷. Então, acho que depende muito da gestão. Acho que essa resistência depende dessa questão estrutural.

Mas também, por outro lado, eu acho que ela está tão enraizada na sociedade que às vezes a gente vê alguns colegas que, a maior parte do tempo, conversam, mostram apoio, e por outro lado têm algumas falas que não são tão legais, sabe? Por exemplo, teve um caso de uma colega minha que ela fala sobre "insubordinação criativa", que é algo que a gente acabou falando muito na Educação Matemática. E aí ela teve uma fala que causou duplo sentido em frente a um aluno que é um homem trans. E esse aluno ficou muito mal e chorou na hora. Ela não tinha percebido que essa fala dela ia ser um gatilho para ele.

E aí acabou que ele pegou atestado e já tem três dias que não vai na aula por causa dessa fala. Se a gente for pensar, pode ser um aluno que vai evadir da escola por causa de uma fala mal colocada, que foi um gatilho. Então, acho que é importante também quando a gente fala de formações continuadas. Acho que não só essa questão da conscientização das famílias e da gestão, mas eu acho que a formação continuada é importante também para os colegas que são

⁷ 17 de maio - Dia Internacional contra a LGBTfobia. O objetivo da data é promover ações de combate ao preconceito e discriminação contra pessoas LGBTQIA+ e conscientizar sobre o respeito às diferentes orientações sexuais e identidades de gênero.

docentes, para que evitem, falas mal colocadas. Por exemplo, eu sou uma pessoa branca, e acho que essa luta antirracista é algo que a gente tenta desconstruir o tempo todo. Mas uma formação continuada nesse sentido, também dessa luta antirracista para mim, por exemplo, seria algo super necessário. E eu vejo que às vezes faltam algumas ações nesse sentido também das instituições, de ter essa formação continuada. Eu vejo pelas outras instituições que, geralmente, as formações continuadas estão ali no retorno das férias de julho para agosto, e aí tem uma semana nas férias de janeiro, que eles fazem algumas ações nesse sentido. Mas eu acho que, sem falar de uma maneira generalizada, a gente sabe que não tem muitas ações nesse sentido para falar sobre racismo, sobre LGBTfobia, sobre machismo. Então, acho que talvez se tivesse algumas políticas públicas que incentivassem as formações continuadas, acho que talvez seria um caminho também.

Outra coisa que eu queria falar também é sobre as famílias. Acho que a gente ainda não falou delas. Muitas vezes, dependendo do ambiente, algumas reproduções de pensamento vêm devido à família. Acho que quando a gente fala de uma sala de aula, por exemplo. É o primeiro ambiente de socialização de uma criança. E aí, depois essa criança vira um adolescente carregado de pensamentos estruturais que são ali ligados à família. Então, se existe essa resistência por parte da família, é um trabalho muito maior, assim, é só pensar na formação continuada. Eu acho que é algo que é a pontinha do iceberg. Eu acho que é um problema estrutural muito maior.

Eu, falando em família, por exemplo, existe um caso de uma aluna minha, que é uma menina trans. Uma vez ela falou que o sonho da vida dela era usar um vestido, porque ela se via no espelho de calça e camiseta e para ela não fazia sentido. Então, a gente começou a pensar no quanto essa imagem que temos sobre nós é importante. Então, acho que a primeira forma da gente se ver no mundo é a gente se enxergar nele também. E ela falou que a mãe dela a proibiu de todas as formas de usar vestido. Ela toma hormônio, só que ela não podia usar o vestido. Então ela escondeu o vestido, e foi lá para a escola com ele dentro da mochila. E na hora que ela chegou no banheiro que eu te falei, o unissex, ela saiu com o olho marejado de lágrima. Porque para ela, foi o dia mais feliz da vida dela, porque foi o dia que ela conseguiu realmente usar e se ver da forma que ela gostaria de ser vista no mundo. Então, se a gente pensar, existem algumas relações de que a mãe quer proteger o filho, a filha, de ter alguns preconceitos que a gente sabe que existem. Mas, ao mesmo tempo, quando ela deixa de apoiar essa menina. Eu acho que a escola já é um lugar tão ruim, sabe? Se a gente não encontra esse apoio na família, fica tudo tão mais difícil. Quando a gente pensa na gestão, nos colegas, acho que é uma coisa.

Mas aí quando a gente pensa nessa convivência das famílias também, eu acho que deveria ser um trabalho conjunto. Acho que é nesse sentido.

Inaya: E muitas vezes, pelo menos no que eu convivi, vem muita resistência das famílias mesmo. Eu estava fazendo um curso numa escola, era no turno da noite, e a professora estava conversando com a gente sobre algumas inquietações que ela tinha: que era um pai que estava indo na diretoria da escola para conversar com os professores, falando que estavam chamando o filho dele de uma forma errada. Estavam chamando o filho dele pelo nome social e não pelo nome de registro, então ele estava se sentindo muito incomodado com isso. E a professora foi e fez a intervenção, e ele falando que tinha que ser o nome de registro. Logo, a professora falou que não tinha como ela não chamar ele pelo nome social, porque isso seria uma forma de violência contra o aluno, que estaria contra a lei, e ela não está contra a lei. Então, isso até vai ser assunto de outras perguntas também, como às vezes os pais têm maior resistência do que a própria instituição. Isso é muito preocupante, porque é igual você falou, começa ali o exemplo. Essa questão de aprovação dentro da família, quando não tem essa aprovação, eu acho que a pessoa não se sente validada.

Sofia: E quando a gente tem os casos, por exemplo, de *bullying* ou de preconceito, se a gente for parar para pensar, é uma reprodução daquilo que eles vivem em casa ou vivem em outros lugares fora da escola. Então, acho que é muito importante fazer essa conscientização de uma forma estrutural. Tipo, essa resistência a pessoas LGBTQs só existe porque a gente está existindo em outros lugares. Então, que nem você falou, os grupos que são majorias sociais não vão parar para pensar em causas sociais, só vão parar se a gente faz parte daquele grupo. Quando a gente começa a repensar sobre o que pode ser feito, o que pode ser repensado. E acho que essa transformação só existe se existe escola, se existe universidade falando disso. Então, acho que é sobre um pouquinho dessas questões.

Inaya: Sim, exatamente. Minha pesquisa em si é para fazer esse movimento também, de acordo com leis, textos, declarações sobre essa questão voltada para educação inclusiva. Eu coloquei uma pergunta falando sobre essas leis. A pergunta é: Apesar dos avanços legais para uma educação mais inclusiva, ainda persistem desafios como o capacitismo, racismo, homofobia e outras injúrias no ambiente escolar. Para você, qual é o maior obstáculo para a implementação efetiva da educação inclusiva no Brasil?

Sofia: Acho que a questão do investimento. Eu acho que quando a gente pensa em políticas públicas, acho que ainda falta muito investimento para que exista essas políticas públicas. Por exemplo, igual formação continuada, porque isso acaba gerando um gasto. Falta nesse sentido. E eu acho que, principalmente, faltam ações regulamentadoras. Vamos supor, um exemplo:

daquela lei que teve dos celulares nas escolas. Não sei como é, mas na minha instituição, por exemplo, percebi que, no começo, estava todo mundo mais desligado do celular. Hoje em dia, pouquíssimos alunos estão respeitando a lei. E quando a gente cobra, eles têm alguns argumentos que não são muito plausíveis, mas enfim. E aí, por exemplo, quando a gente fala de políticas públicas, querendo ou não, essa lei é uma política pública, mas eu não sei se ela está sendo tão bem respeitada.

É, mas além dos recursos financeiros, eu acho que também faltam recursos humanos. Quando a gente fala de implementação de políticas públicas, por exemplo, uma escola, se ela vai fazer uma ação continuada sobre luta antirracista, hoje, vejo que tem poucas pessoas negras dentro daquela escola e, para mim, é importante chamar pessoas negras para poder falar do seu ponto de vista. Não adianta professores brancos que não são desse grupo minoritário falarem sobre. Então, acho que deveriam existir regulamentações dessas políticas públicas. Acho que é esse descompasso das leis com a implementação delas nas escolas. Eu acho que, principalmente, isso.

E uma coisa também que eu percebo, além disso, é que muitos profissionais não estão preparados, porque a escola é um organismo vivo. Se a gente parar para pensar, ela tem demandas o tempo todo. Quando a gente fala, por exemplo, dos preconceitos como racismo, capacitismo, machismo, LGBTfobia...etc, no geral, a gente pensa que esses preconceitos não estão só do muro para fora, eles estão ali dentro também. Então, a gente pensa que tem que ser falado sobre isso. Acho que é importante ter debates, ter ações nesse sentido de conscientização.

Eu não queria falar sobre isso, mas acho que não dá para discutir políticas públicas sem tocar no tema da política. E penso que existem algumas barreiras importantes como certas bancadas no Congresso Nacional, como as bancadas evangélica e de extrema direita, que acabam gerando retrocessos nessas pautas. Dependendo do cenário político, professores e gestores acabam ficando em uma posição delicada. A gente está ali para trabalhar e receber o salário, então, em algumas situações, não dá para debater certos assuntos abertamente. A gente até consegue usar um certo jogo de cintura, mas não dá para assumir uma postura muito firme, dependendo da instituição. E quando o cenário político é ainda mais complicado, isso aumenta o medo entre os docentes.

Então, quando a gente fala de políticas públicas, é preciso considerar esse contexto. Não dá para ignorar a política e os retrocessos que existem. Teve também aquela história do "kit gay"⁸, que foi um exemplo clássico de *fake news*. Esse tipo de desinformação cria muitas

⁸ A expressão "kit gay" é usada para denominar a cartilha "Escola Sem Homofobia" e aos materiais anexos

barreiras, principalmente quando o assunto é gênero e sexualidade. A gente sabe que precisa falar sobre isso, mas ao mesmo tempo encontra muitas dificuldades.

Inaya: Quais são as principais formas de violência presentes no ambiente escolar hoje e como elas impactam os direitos humanos do sujeito? Especialmente seu direito à educação, saúde e segurança.

Sofia: Nossa, quais são os locais? São tantos! Acho que ela se manifesta dentro e fora da escola. Mas dentro da escola, eu acho que é nos corredores, dentro da sala de aula, no pátio, no banheiro. Que nem a gente estava falando, tem alguns dados, acho que é da UNESCO, que falam que os lugares que os LGBTs mais têm medo dentro de uma escola, por exemplo, é o banheiro, porque é o maior caso de estupro, de agressões físicas. E geralmente os banheiros são lugares onde não tem câmeras de segurança. Então, tudo é muito permitido, porque ali ninguém está vendo ninguém. Então, acho que principalmente nos banheiros.

Na escola onde trabalho, por exemplo, temos um banheiro unissex, mas as meninas trans geralmente conseguem usar os banheiros femininos sem tanta dificuldade, as meninas cis costumam aceitar bem. Já com os homens trans a situação é mais complicada, porque o uso do banheiro masculino com homens cis pode gerar conflitos. Pensando nisso, a coordenação autorizou que os meninos trans usassem o banheiro dos docentes. O problema é que os professores não foram avisados. Quando os alunos começaram a usar o espaço, vários docentes reclamaram. Acho que isso envolve tanto uma questão de hierarquia, porque muitos professores ainda se veem em uma posição hierarquizada, quanto um certo preconceito estrutural. Isso porque, as reclamações vieram dos professores homens. O banheiro dos docentes é unissex e as professoras não se manifestaram contra. Só os homens reclamaram da presença dos alunos.

Quando a gente fala de bem-estar, é importante considerar a rotina escolar. Tanto professores quanto alunos passam cerca de cinco horas por dia no ambiente escolar. E é uma questão biológica: as pessoas precisam usar o banheiro. Existem dados que mostram que a maioria das pessoas com problemas urinários são trans, justamente porque passam o período na escola segurando a vontade de ir ao banheiro. Cinco horas seguidas sem ir ao banheiro faz mal aos rins, pode causar pedras e outros problemas de saúde⁹. Pensar em bem-estar, então, envolve considerar essas violências também. Elas acontecem em vários espaços, mas principalmente no

desenvolvidos pela Associação Brasileira de Gays, Lésbicas, Travestis e Transexuais (ABGLT), a Pathfinder Brasil, a ECOS-Comunicação em Sexualidade e a Reprolatina-Soluções Inovadoras em Saúde Sexual e Reprodutiva.

⁹ Notícia que podem ampliar esse debate: <https://jornal.usp.br/diversidade/pesquisa-mostra-que-a-transfobia-em-banheiros-publicos-esta-associada-a-disturbios-urinarios-em-pessoas-trans/>

banheiro, nos corredores, com piadinhas e no recreio, que é um momento de socialização, mas também de *bullying*. É nesses lugares que ocorrem muitos silenciamentos e invisibilizações.

Inaya: Quando alguém faz uma piadinha, isso já é uma forma de violência! Quando você nega a existência de uma pessoa ao não usar seu nome social, também é violência. Muita gente acha que violência é só algo como bater em alguém, mas não é só isso! E esse tipo de violência não afeta apenas o lado psicológico, que por si só já é grave, mas também a saúde física, o bem-estar, tudo o que envolve a dignidade de um ser humano. Estamos falando de direitos humanos. Não é só pensar na pessoa dentro da escola, mas como um sujeito que vive em sociedade, que é individual e coletivo, simultaneamente. Quando essas violências acontecem, elas ferem a segurança, a saúde e o psicológico da pessoa de forma profunda.

Sofia: Afeta a socialização também. Se você tem uma piadinha ali no pátio da escola, por exemplo, você vai ter alunos que vão preferir ficar na sala de aula do que ir para o pátio. E aí, você está restringindo esse ir e vir do aluno. Que ele está deixando de existir em um ambiente que era para ele existir também.

Inaya: Sim. Exatamente, é um local público. Um local público deveria existir justamente para promover a socialização e dar conta de todas essas questões. Porque a pessoa vai para a escola não só para aprender conteúdo, mas também tem vários aspectos sociais que são essenciais para aquela criança, para aquele sujeito.

Eu também trouxe essa pergunta sobre os locais para discutir sobre a questão do banheiro. Muita gente trata isso como polêmica, mas eu acredito que não é polêmica. É uma coisa tão simples! Quando é que a gente vai ter o mínimo de empatia para entender o outro? Quando você nega esse tipo de acolhimento, isso abre portas para a violência, para a pessoa não se sentir validada. E isso gera muitos problemas. Não é legal.

Sofia: E uma coisa que eu não falei também é que, quando a gente pensa nessas violências, existe até um termo pra isso: violência simbólica. A gente fala dessas violências no micro, mas quando a gente pensa no macro, isso gera expulsão escolar. Porque as grandes taxas de evasão de pessoas LGBTQs acontecem por causa dessas violências que elas vivem dentro da escola, um lugar onde muitas vezes elas não são vistas. Ou pior: às vezes até são vistas, mas as pessoas fazem de conta que não estão vendo. Igual eu estava te falando daquela menina trans que saiu da escola. Foi exatamente por causa disso. Os colegas fingiam que ela não existia dentro da sala de aula. Ela se via invisível. Isso afeta o psicológico da pessoa de um jeito profundo. E é assim que a gente chega naquele fenômeno da expulsão escolar, que a gente tanto fala.

Inaya: Então voltamos no que estávamos discutindo. Muita coisa vem da influência da família e da sociedade. Mas a instituição também tem uma parcela de culpa, seja na forma como os

temas estão sendo ensinados, seja na omissão do professor que presencia uma situação e até tenta fazer alguma coisa, mas não tem diálogo, não tem respaldo. E aí fica faltando.

Sofia: E quando ele tenta, muitas vezes é invalidado pela própria gestão. Ou então, tem medo de assumir uma postura e acabar sendo mandado embora. Essas questões também pesam.

Inaya: Sim, sim. E pensando no macro, na política, tudo isso influencia diretamente no que acontece no micro, dentro do ambiente escolar. Então, realmente tem que haver essas mudanças para a gente cumprir com o que é dito na lei. E que muitas pessoas desconhecem.

Uma vez fiz um trabalho sobre direitos humanos e o mais recorrente é o próprio sujeito não saber os próprios direitos. Então, é algo muito preocupante e que a gente precisa ter esse movimento. A gente precisa ter trabalhos assim, a gente precisa ter pesquisas como a sua, que vão escutar o aluno, que escuta ele como sujeito. Então, isso é muito importante.

Sofia: Sim.

Inaya: A última pergunta: Como os professores, estudantes, pais, técnicos administrativos, gestores, profissionais de apoio, entre outras pessoas que atuam e vivenciam o ambiente escolar, devem se posicionar e agir para uma educação mais inclusiva? A resposta para essa pergunta é muito do que a gente estava falando, mas é só para concluir e fechamos a nossa entrevista com chave de ouro¹⁰.

Sofia: Se a gente parar para pensar nessa participação, era aquilo que a gente estava falando. Acho que todo mundo tem um papel fundamental nessa questão de uma educação mais inclusiva: família, gestores, profissionais da educação, professores, alunos. Acho que todos eles têm um papel, quando pensamos em uma Educação Inclusiva.

Mas, enquanto docentes de Matemática, eu acho que a gente precisa pensar também que a gente deve usar a Matemática como ferramenta para isso. A Matemática deve servir para fazer com que as pessoas, no geral, consigam pensar de forma crítica. Aí, entra aquela ideia da Matemática Crítica, que faz sentido quando a gente pega a realidade das pessoas, das minorias, e traz isso para a sala de aula. Usar estatística, dados do IBGE, da UNESCO, fontes sérias, que não são *fake news*.

Porque a construção de políticas inclusivas também nasce dentro de uma sala de aula. É claro que a gente vai encontrar barreiras lá fora, políticos que querem o retrocesso, muita coisa contra. Mas, ao mesmo tempo, a gente está formando pessoas e elas podem se tornar futuras políticas, futuros gestores. Então, pensar de forma crítica não é só importante, é um compromisso. Um compromisso coletivo.

¹⁰ A expressão chave de ouro significa desfecho impactante, finalização que causa boa impressão.

Inaya: Exatamente. Às vezes a gente tende a pensar, como professor, principalmente como professor de Matemática. Se a pessoa acha que Matemática são definições, são fórmulas, ela vai ensinar definições e fórmulas. Agora, se a gente tem, dentro da universidade, um espaço de formação que nos faça refletir sobre porque estamos sendo professores, por que escolhemos Matemática, e como a gente enxerga a própria Matemática... isso já é um começo.

Porque eu acredito que, na escola, a questão é muito mais social do que apenas lógica. O conteúdo faz parte, sim, mas a forma como você vê isso — igual você estava falando, a Matemática como ferramenta — muda tudo. Se eu enxergo a Matemática como algo crítico, algo que vai ajudar meu aluno e que ele não precisa saber todas as fórmulas de cor, não precisa gravar tudo na cabeça, isso reflete no meu jeito de ensinar.

E tem várias questões envolvidas. Porque dentro da universidade, os professores, as pessoas que estão nesse micro, também influenciam o macro, que é a sociedade. E aí entra também como as políticas, todas essas questões mais amplas, enxergam a educação. Até os pais, as famílias, influenciam muito nisso tudo. Então, é importante pensar sobre.

Sofia: Sim, sim. Eu esqueci de falar que a gente também, enquanto professores de Matemática, mas, principalmente como pessoas, a gente tem um papel político. Então, não dá para desvincular a gente desse papel político que é crítico também.

Inaya: Sim, exatamente.

Inaya: Sim. A gente tem que entender que não dá pra desvincular a política de nada, principalmente quando a gente vai falar sobre questões sociais e sobre tantas coisas da vida. Até quando a gente fala de Matemática, tem uma questão política envolvida. E quando eu falo política, não tô pensando só em político, em partido, não. Tô falando de política no sentido mais amplo, de direito, de cidadania, de como a gente se organiza em sociedade.

Sofia: Tem um papel social também. É o que está inerente à vida. Então, acho que pensar nessas questões, faz sentido.

5.3 Educação Especial e Inclusão: trajetória e reflexões

Inaya: Qual a sua formação acadêmica? Formação inicial, pós-graduação, especializações?

Lara: Minha formação acadêmica inicial é Pedagogia. Eu me formei em 2006 e, nessa formação, tive uma trajetória muito importante em relação à Educação Especial. O currículo da faculdade que cursei tinha, em todos os semestres, disciplinas voltadas para Educação Especial. Então, eu sou habilitada. Meu diploma é habilitado em Pedagogia para Educação Infantil, Séries Iniciais, Gestão Educacional e Educação Especial. Minha certificação abrange todas essas

etapas. Sou pós-graduada, tenho três pós-graduações em nível de especialização, voltadas para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), Educação Especial, Diversidade, e em Análise do Comportamento Aplicada, que foi a mais recente, concluída este ano.

Sou Mestre em Educação também pela Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e, atualmente, curso o doutorado também pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFU, na linha de Políticas Públicas, Gestão, Estado e Políticas da Educação. Minha dissertação de mestrado e minha tese envolvem a temática da Educação Especial. Então, essa é minha formação formal. Fora isso, muitos cursos de aperfeiçoamento. Se eu for listar, aqui, haja curso! Tem uma trajetória na educação. Eu vejo que é bastante coisa.

Inaya: Você acredita que sua formação contribuiu de alguma forma para o seu trabalho com estudantes público-alvo do Atendimento Educacional Especializado? Se sim, como?

Lara: Sim, de maneira bem taxativa. Porque a formação, tanto a minha formação inicial, que me deu uma base mais sólida de trabalho com esse público, contribuiu muito. Eu já trabalhava na época da faculdade; já era professora na rede municipal e, hoje, em 2025, sou professora da ESEBA¹¹, mas atuei por 13 anos na prefeitura municipal de Uberlândia. Minha formação me ajudava muito com os alunos da sala regular, pois eu era professora alfabetizadora. O que eu aprendia na faculdade, eu aplicava na sala regular junto aos estudantes que eram público da Educação Especial. Então, muitas ferramentas, procedimentos, estratégias de avaliação, metodologias diferenciadas, tudo que eu ia aprendendo na faculdade, à época, eu ia aplicando dentro da sala regular.

Depois, em 2012, foi o primeiro ano que comecei a trabalhar especificamente com a Educação Especial. Então, eu já tinha uma trajetória de 6 anos formada com minha formação básica, e nesse intervalo de 6 anos, até começar efetivamente como professora do Atendimento Educacional Especializado na prefeitura, fiz vários cursos de aperfeiçoamento.

Essa formação continuada também contribuiu, porque quando a gente fala de estudante público da Educação Especial, a gente estuda a vida inteira. Cada situação é uma. Eu preciso analisar esse estudante não a partir de um laudo clínico, que para mim é única e exclusivamente uma informação, mas entender o estudante nas suas potencialidades, nas suas limitações, naquilo que ele consegue desenvolver, nas habilidades que ele apresenta, no funcionamento da aprendizagem dele. Por isso, essa formação continuada nesse período foi muito importante. A

¹¹ A Escola de Educação Básica - Eseba - é uma Unidade Especial de Ensino da Universidade Federal de Uberlândia.

partir de 2012, comecei com dois cargos, então tive a oportunidade de realizar essas ações tanto na sala regular com estudantes da turma, quanto na Educação Especial com atendimento individualizado. Tive as duas experiências, e isso foi muito rico para mim. Acho que se todo professor pudesse ter essa experiência seria maravilhoso, porque você vê os dois lados: a necessidade do estudante na sala de aula e a necessidade do estudante no Atendimento Educacional Especializado. Acredito que os cursos de formação, as especializações que fui fazendo ao longo do processo, e conhecer o estudante na sua singularidade, me fez buscar cursos específicos.

Vou dar um exemplo: às vezes tem uma criança com um laudo de síndrome de Kleine-Levin¹². O que é essa síndrome? Ela está ligada ao que? Tem uma deficiência intelectual envolvida ou está ligada ao Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)¹³? Quando a gente olha para esse laudo, aí a gente começa a estudar, vai buscando dentro daquela deficiência ou síndrome quais as estratégias metodológicas para atender aquela necessidade. Então, meu curso, tanto inicial quanto os cursos de formação continuada ao longo do processo, vão me dando essa habilidade de estudar sempre. Assim, não existe um tempo na minha vida que eu não estejam estudando. Às vezes a gente não está fazendo um curso formal, mas está sempre buscando atualizações. É isso que eu acredito.

Inaya: Eu estava falando também da sua formação e vi que tinha essa parte voltada à Educação Especial. Apesar de minha pesquisa ser sobre Educação Inclusiva, em que pega esse aspecto também, a gente sempre defende a ideia de que, independentemente se o aluno é público-alvo da Educação Especial ou se é um aluno "regular", a gente tem que ver esse aluno na sua singularidade, na sua realidade. A gente faz essa pergunta porque, no curso de Matemática, a gente não tem muito contato sobre Educação Especial ou sobre o que é o Atendimento Educacional Especializado. E essa é uma das grandes críticas que a gente faz: mesmo não tendo, a gente tem que ter essa percepção de ver nosso aluno na sua vivência. Mas há essa falta, e as pessoas vão para a sala de aula e se deparam com uma realidade que não sabem como lidar, porque nunca viram sobre isso ao longo do curso. A gente tem um contato mínimo só no Estágio Supervisionado 4, que é o último estágio, no último período, e escolhemos acompanhar a Educação Especial, EJA ou outra escola. Então, não temos esse contato, não tem formação

¹² Distúrbio neurológico raro, caracterizada por ataques prolongados e inexplicáveis de sonolência excessiva diurna.

¹³ Distúrbio caracterizado pela alteração das funções do neurodesenvolvimento do indivíduo, interferindo na capacidade de comunicação, linguagem, interação social e comportamento.

sobre e, aí, tem que ir atrás. Muita gente não vai atrás, vai lecionar, se depara com isso e acaba causando situações.

Lara: Eu quero fazer uma consideração em relação a essa pergunta e um comentário a respeito do que você falou. Vou começar dizendo que, na minha opinião, todas as licenciaturas, seja na universidade federal, em escola particular, em faculdade particular, ou seja onde for que ofereça curso de formação de licenciatura, todas elas precisariam ter, pelo menos, um ano, note que não falei um semestre, um ano com a Educação Especial como uma base disciplinar obrigatória. Porque, hoje, não existe mais sala de aula que não tenha estudantes com alguma necessidade educacional específica ou que seja público da Educação Especial.

A partir disso, vou falar da consideração sobre sua pergunta ("Como a formação contribuiu para o trabalho com estudantes público-alvo do AEE?"). Você pode até passar isso para sua orientadora, porque acho que é formativo. Literalmente, a gente precisa desmistificar: o que é Educação Especial, o que é necessidade educacional específica e o que é Atendimento Educacional Especializado? De forma breve, vou te explicar. Depois a gente pode até combinar uma aula com sua professora para falar disso em outro momento.

Por que acho importante? Porque a nomenclatura interfere no procedimento, inclusive na sua pesquisa. Na legislação na Lei 9394/96 e na LBI – Lei Brasileira de Inclusão, 13.146/2015, elas falam em Educação Especial. A Educação Especial tem um público específico: pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação. Em 2008, criou-se uma política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Por que esse nome? Porque a Educação Especial compreende que essas pessoas, que têm necessidades muito singulares, precisam estar incluídas na escola. Então, a "perspectiva da educação inclusiva" é trazer esses estudantes o mais próximo possível da sala regular.

Mas existe outro público, considerando a legislação da Educação Especial? Não, mas que também precisa de atendimento educacional para entender suas necessidades. São pessoas com transtornos de aprendizagem, como TDAH, dislexia, discalculia etc., os transtornos que envolvem a aprendizagem. Por que essas pessoas não são consideradas pessoas com deficiência? Porque muitas delas, ao longo de procedimentos e tratamentos, conseguem ajustar o modo de vida para que aquilo não cause um impacto muito profundo. Não é que ela vai deixar de ter TDAH ou dislexia, mas ela aprende a desenvolver ferramentas que minimizam isso de forma equilibrada, diferente, às vezes, de uma pessoa com deficiência. A pessoa com deficiência tem um impedimento de longo prazo, uma barreira que às vezes não conseguimos transpor. Vou te dar um exemplo: há pessoas com deficiências intelectuais que, por mais que você desenvolva trabalhos, busque ferramentas, desenvolva técnicas, procedimentos

educacionais, metodologias e didáticas diferenciadas, talvez não consigam desenvolver habilidades de leitura e escrita. Não porque você não trabalhou numa perspectiva de inclusão, mas porque ela tem barreiras intelectuais de ordem das sinapses neuronais que não conseguem ser transpostas (ou a gente ainda não tem tecnologia suficiente). Isso quer dizer que ela não consegue aprender? Não, ela aprende. Talvez não tanto quanto a gente gostaria, e talvez não no tempo esperado do desenvolvimento humano, exemplo: uma criança entre 4 e 8 anos "tem que" estar lendo e escrevendo. Tem pessoas que talvez não aprendam isso aos 15, 20, 30 anos, porque depende do amadurecimento cerebral, da plasticidade. Então, não há como falar: "Todo aluno até 8 anos vai aprender a ler e escrever". Se for uma pessoa com deficiência, talvez não consiga.

E se for uma pessoa com necessidades educacionais específicas (o outro grupo)? Esses alunos talvez consigam, a partir de um trabalho sistematizado, um pouco mais individualizado ou em pequenos grupos, desenvolver ações para minimizar essa barreira, que é menor do que a de uma pessoa com deficiência. É mais fácil de transpor. E aí, onde entra o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Ele é um serviço da Educação Especial. Muitas vezes, quando falamos de Educação Especial, nos concentramos só no AEE, mas não é só o AEE. Existem muitos outros serviços: tradução e interpretação em Libras, aula em Libras, guia-intérprete, Braille, assessoramento à classe comum... São coisas que não são muito publicizadas, porque de fato o AEE é o que mais se faz. Mas, por exemplo, o serviço de Comunicação Alternativa e Aumentativa é realizado dentro do AEE. São muitas ações. Esse serviço é feito para quem? Para o público da Educação Especial. Então, se for escrever sua pesquisa, vá desmistificando esses lugares. Você vai ler em vários artigos, livros, de vários autores, que isso fica muito misturado. Tem hora que fala de Educação Inclusiva, mas está querendo falar de Educação Especial. Tem hora que fala de Educação Especial, mas se refere à Educação Inclusiva. Eu, enquanto pesquisadora da área, tenho tentado sempre que tenho oportunidade desmistificar essas nomenclaturas.

Inaya: Você está certíssima. Eu mesmo não me atentei a isso. E é igual você falando: existem vários atendimentos. Vou adequar isso sim. Inclusive, é uma coisa que acontece muito. Minha pesquisa é em Educação Inclusiva, e eu penso na Educação Especial nessa perspectiva de Educação Inclusiva, só que ela é muito ampla. Pensa realmente na singularidade. Mas eu poderia pensar também quando tenho um aluno indígena, ele tem essa singularidade, tem que estar incluso na sala. Só que quando as pessoas vão ver minha pesquisa, pensam muito só na questão da Educação Especial. E isso também é uma coisa que estou tentando desmistificar. Tenho que me atentar mais a isso mesmo.

Lara: Você falou uma coisa importante. Por exemplo, se sua pesquisa é voltada para Educação Inclusiva, ela é ampla. Esses outros grupos que apresentam vulnerabilidades também precisam de um olhar mais singular. Você não pode atribuir a eles o AEE. Por quê? Porque o AEE é serviço da Educação Especial. Eles podem ter acesso a outros serviços que a escola precisa se mobilizar para organizar, mas não é o AEE, entende?

Inaya: Sim, é exatamente isso. As perguntas são diversificadas para cada um. Essa parte eu realmente não tinha me atentado, mas é isso mesmo. É um incômodo também, porque aí fica muito nessa questão. A Educação Inclusiva abrange muito, é tudo realmente, e cada um tem seus próprios direitos, que muitas vezes não são reivindicados. Esses atendimentos muitas vezes não acontecem, e a gente tenta ver isso conversando com outros pesquisadores, cada um numa área específica, para entender como está se dando atualmente nas salas. Mas era isso, já grifei aqui, vou adequar. Se tiver alguma coisa nesse sentido nas próximas, já vou grifar para mudar depois. O que você acha importante para o ensino e a avaliação dos estudantes que você acompanha? O que você acha que poderia melhorar?

Lara: Acho que a coisa mais importante, tanto do ensino como da avaliação, é conhecer o estudante. Se você não conhecer o estudante, não vai saber adequar as metodologias de ensino, a didática que vai, de fato, contribuir para o desenvolvimento dele. Dou um exemplo: tenho um estudante público da Educação Especial com deficiência intelectual, 8 anos, ainda não aprendeu a ler e escrever. Ele ainda tem algumas questões motoras que preciso trabalhar, ou a própria questão da linguagem. Se hoje eu entregar para ele uma folha, um caderno, um desenho, não justifica. A metodologia está equivocada. Se eu conheço meu aluno, sei quais atividades posso propor para que de fato haja um desenvolvimento. Do contrário, não justifica eu ficar lá dizendo que estou fazendo AEE, colocando joguinho para ele que ele não vai entender.

Então, o professor tanto da Educação Especial, outra terminologia também, não uso "professor de Educação Especial", mas o professor que atua na Educação Especial precisa entender e conhecer esse estudante. Porque, conhecendo o estudante, ele vai estabelecer os objetivos específicos, vai conseguir técnicas, procedimentos, metodologias, didáticas, estratégias que vão de fato apoiar o desenvolvimento. E esse conjunto de ações vai contribuir na avaliação desse estudante. É tudo muito amarrado. São coisas que o professor tem que entender. Se ele não souber, tem que pesquisar. Por isso falei no início: precisa de estudo. Preciso entender aquele estudante profundamente. Para isso, preciso da família, preciso saber de outras terapias que ele realiza, como é a visão desses outros serviços dedicados a ele. É um trabalho multidisciplinar. Não é só o professor sozinho.

Em contrapartida, o professor da sala regular também precisa conhecer. E aí é papel fundamental do professor que atua na Educação Especial articular com o professor da sala regular para desenvolver as técnicas de ensino e avaliação, os procedimentos que mais se adequam àquele caso. O que eu acho que poderia melhorar: tanto os professores da sala regular quanto os da Educação Especial entenderem esse processo. Porque se não entenderem, nunca vão fazer. Exige também um esforço próprio, um desejo próprio de realizar o trabalho da forma como deve ser feito. É isso que entendo que é importante, que poderia melhorar na questão do ensino e da avaliação.

Inaya: Uma das intenções também era justamente chegar nisso: no papel que tem não só o professor, mas que é tudo num conjunto. Se não tem esse conjunto, não tem como fazer um ensino inclusivo. Chega também na parte em que uma das coisas que vi muito é que não havia essa comunicação entre o professor que atua na Educação Especial e o professor regular. E aí muitas vezes não tem comunicação. Não tem como fazer um material sem o apoio de todo mundo. Tem que ter a família envolvida, a escola, o professor, a pessoa que está acompanhando. Se não tem esse conjunto, não tem como fazer um material que vai ter um avanço. O professor, em si, não consegue fazer tudo sozinho, inclusive não consegue acompanhar o aluno a todo momento, então tem que ter essa comunicação.

Então, para você, como os professores, estudantes, pais, técnicos administrativos, gestores, profissionais de apoio, entre outras pessoas que atuam e vivenciam o ambiente escolar, devem se posicionar e agir para uma educação mais inclusiva?

Lara: Vou fazer a consideração. Para agir em prol de uma educação mais inclusiva, a palavra mágica é respeito. Respeitar a diversidade. Porque se o professor, os próprios estudantes, as famílias, os técnicos, gestores, profissionais de apoio, outras pessoas que estão no ambiente escolar entendem que há uma diversidade na escola e que elas precisam ser respeitadas mediante sua singularidade, suas necessidades, então consigo ter um olhar mais inclusivo. Minhas atitudes também serão mais inclusivas, porque vou olhar para todos e para cada um, que é a premissa da Educação Inclusiva: atender a todos e a cada um, sendo todos no sentido do coletivo, cada um no sentido do respeito à sua singularidade.

Isso é uma mudança de cultura. E essa mudança é muito difícil, porque temos muitas "cabeças" diferentes dentro do universo da escola. Não estou falando só dos alunos, não. Estou falando de todo mundo: da merendeira, do porteiro, da pessoa sentada na secretaria, do profissional de apoio, do estagiário. Todo mundo que passa por esse ambiente precisa ter uma mudança de cultura. O que é esse ambiente para ele? Como posso respeitar as pessoas na sua diferença? Isso é olhar para uma educação mais inclusiva.

Dou um exemplo prático: tenho um estudante que apresenta comportamentos disruptivos de grau severo, por exemplo, crianças que às vezes batem, mordem, puxam cabelo de adultos ou de outras crianças. Se a pessoa tem um olhar inclusivo, vai entender que aquela criança está passando por uma situação delicada e que existem adultos ali numa intervenção para ajudá-la, acalmá-la, acolhê-la. Dependendo do olhar, vou olhar para aquela intervenção e falar: "Nossa, essa professora está sendo agressiva", porque às vezes ela está sendo firme, mas é o que ele precisa. Ou vou olhar para o aluno e falar: "Nossa, essa criança é violenta". Mas não é o caso dela ser violenta. É a forma como ela expressa uma necessidade que está passando naquele momento; ela não tem outro mecanismo para desenvolver aquela expressão, é o que ela dá conta. Então, se tenho um olhar inclusivo, uma atenção respeitosa para aquele estudante e para as pessoas intervindo, vou olhar assim: "Aquele criança está em uma necessidade, aquele professor é habilitado para desenvolver a intervenção conforme a necessidade do estudante". Isso é ter respeito por um e por outro. Essas ações precisam dessa mudança de cultura em relação ao aluno, em relação às pessoas que estão ali.

Tenho uma pessoa que trabalha na portaria da escola. Tem uma criança que chega e não quer entrar, pode acontecer, tem criança com deficiência que acontece. Se eu estou na portaria e penso: "Entra logo, anda depressa, vou fechar o portão" – isso não é inclusivo. Se conheço o aluno, tenho um olhar inclusivo, respeitoso, entendendo a diferença, vou esperar o momento certo. "Preciso agora fechar o portão?" Agora a criança se acalmou, alguém veio acudir, acolher, levou a criança para dentro. Isso é mudança de cultura para todos os cargos que passam pela escola. É nesse sentido que entendo a educação mais inclusiva. Inclusive os pais também. Tem muitos pais que não entendem. Tem que ter essa mudança de cultura mesmo, até no ambiente escolar, mas também na sociedade em si. Muitos de nós, por exemplo, na escola, acham que o estudante tem direito a passar na frente da fila ou estar numa posição de prioridade. E aí a família fala: "É privilégio?" Não, é direito. É a necessidade que ele apresenta. Reconhecer isso já ajuda bastante. É uma mudança de cultura.

Inaya: A educação inclusiva que estamos oferecendo aos nossos estudantes com necessidades educacionais específicas está dando a eles as mesmas oportunidades dadas aos alunos que se enquadram nos padrões normativos?

Lara: Acho que nós estamos ofertando... Não, "acho" não. Porque existe a forma regulamentada da Educação Especial em lei, então isso está sendo ofertado. Mas eu também acho que está fraco, que não tem incentivo necessário, que falta muito ainda para esse caminho. E para os estudantes que não são público da Educação Especial, mas que representam essas necessidades específicas, há poucas ações das escolas aí para essa referência. Às vezes nem

tem; às vezes acontecem via projetos que algumas escolas ou municípios instituem. Posso falar da ESEBA: a ESEBA tem duas ações importantes, que são as oficinas psicoeducacionais com a psicologia escolar e os plantões com os professores de alfabetização e professores do ensino fundamental. Essas são ações que apoiam os estudantes com necessidades educacionais específicas. Mas não significa que, com essas ações, estejam dando oportunidade de igualdade, de equidade com os outros estudantes. Acho que ainda está faltando algo. Falta talvez institucionalizar ações específicas no âmbito legal para que isso de fato aconteça, ter professores qualificados que entendam de psicopedagogia. Muitos princípios da psicopedagogia a gente aplica dentro da Educação Especial também, mas é um campo específico da aprendizagem. Para a Educação Especial, não são só os aspectos da aprendizagem; envolvem outras áreas que a gente precisa trabalhar. Isso é um pouco do que difere Educação Especial e outras necessidades educacionais específicas.

Então, acho que ainda não estamos oferecendo a todos os nossos estudantes as oportunidades de forma equânime. Mas a gente pode caminhar mais nessa perspectiva. Acho que ainda precisa de muita pesquisa e de muita regulamentação normativa, legal mesmo, para que isso de fato aconteça.

Inaya: Quais as dificuldades que você enfrenta como uma profissional do atendimento educacional especializado? Aqui eu coloquei que você era essa profissional, mas agora não tenho certeza, porque sei que você é coordenadora do AEE na ESEBA.

Lara: É, está certo. Atualmente, sou coordenadora da Divisão de Educação Especial e do Núcleo de Acessibilidade lá na ESEBA. Estou como professora de Educação Especial, a coordenação do AEE na Educação Básica e também coordeno o Núcleo de Acessibilidade no Ensino Superior. Quais as dificuldades que eu enfrento? Nossa Senhora... A gente tem a dificuldade da própria cultura, da compreensão mesmo dos aspectos do estudante. Enfrentamos dificuldades de pessoas para atuar nessa frente da Educação Especial. Para ter uma ideia, lá na ESEBA éramos 2 pessoas até 2019. Em 2019, conseguimos mais uma, ficamos 3. Em 2020, conseguimos mais uma professora, 4. E agora, em 2025, conseguimos mais 2 professoras, 6. Mas as 6 professoras atendem 104 estudantes de Educação Especial. Então, há um volume muito intenso de crianças que exigem de nós estudo, pesquisa, atividades específicas, organização de material didático-pedagógico, material prático, material concreto que muitas vezes não existe e a gente precisa fabricar, pensar, elaborar. E às vezes nós somos poucas para isso.

Aqui, na UFU, coordenando essa divisão frente ao Ensino Superior, é uma divisão pequena. Eu sou professora, mas não atuo como professora. Entendo que, aqui, deveria ter

professores da Educação Especial também nessa divisão, porque a Educação Especial é uma modalidade que perpassa todos os níveis de ensino – então deveria ter essa modalidade também no Ensino Superior. Nós temos, na UFU, 40 estudantes autodeclarados no Ensino Superior, e a divisão conta praticamente com um trabalho técnico, não tenho um trabalho pedagógico específico. Mesmo que agora tenha uma pedagoga, que começou em abril de 2025, ela não pode desenvolver atividades em relação à docência; ela só vai fazer algumas intervenções pedagógicas, mas sem ser docente. Então, essas são dificuldades que percebo da Educação Infantil ao Ensino Superior.

Voltando lá na Educação Infantil: uma dificuldade que vejo muito veemente, principalmente depois da pandemia, foi a falta de estimulação das crianças. Às vezes as crianças não estão estimuladas naqueles processos do desenvolvimento humano na primeira infância, porque dar o celular é mais fácil. Existem muitas habilidades que as crianças desenvolvem na infância (de 0 a 3 anos até os 6 anos) que dependem intensamente do estímulo da família e da escola. Mas às vezes são crianças que têm a fala pouco desenvolvida, mas não tem quem converse com ela em casa. Às vezes ficam muito no mundo virtual, com adultos preocupados com seu dia a dia, não é uma crítica, mas um caso a se pensar. As crianças na infância estão chegando com dificuldades no desenvolvimento, e às vezes é falta de estímulo mais cedo. Aí chega numa determinada etapa e a criança não desenvolveu aquelas habilidades, vai para o corpo clínico, faz investigação, e às vezes não é que a criança tem um transtorno ou deficiência, mas foi falta de estímulo e houve um atraso do seu desenvolvimento.

Também vejo, com muita dificuldade, diagnósticos sendo encaminhados por médicos clínicos, psiquiatras, neurologistas, pediatras da área da neurologia de forma muito rápida. Em 2 ou 3 consultas já emite um diagnóstico de uma criança. E o diagnóstico, para mim, não é tão importante, porque preciso conhecer a criança, mas ele acaba se transformando num rótulo. E às vezes, por causa disso, a criança, em vez de se potencializar, se limita. A família, em vez de estimular, justifica aquela criança numa posição limitada. Isso é uma discussão maior, estou falando de forma breve, mas é uma preocupação e um desafio que venho enfrentando.

Na Educação Especial, outro grande desafio são as crianças com limitações muito severas. Crianças com limitações muito severas da Educação Especial não tendem a aproveitar tanto a escola. Por quê? Porque a escola não tem um corpo de serviços que vai acolher todas as necessidades dessa criança. Porque tem crianças que não conseguem ficar 5 minutos na sala regular. Então, a escola regular não faz sentido para aquela criança. Não estou querendo tirar dela o direito de estar na escola regular, não é disso que estou falando. Ela tem o direito e está lá, mas a escola não tem o corpo de serviços que aquela criança precisa, que seria uma equipe

multidisciplinar com vários outros serviços que o professor de Educação Especial não vai dar conta. Para eu ficar com essa criança, teria que ficar só com ela, e essa não é a função da escola regular. A escola tem que ter esse corpo de serviços. Ela vai precisar de psicólogo, fonoaudiólogo, fisioterapeuta, de outras áreas que são mais clínicas do que educacionais. Então, a escola tende a não fazer muito sentido. E olha que a gente peleja, a gente tenta, mas ainda assim é mais excludente do que inclusivo, porque a criança fica "fora".

Não são todos os alunos que são assim. Acho que não. Tem muitos estudantes nossos que aproveitam e a gente consegue organizar o trabalho para que de fato inclua. Mas situações de deficiência de caráter muito severo entendo como uma dificuldade muito importante da nossa área, porque a escola não tem esse corpo de serviços. E a escola regular não é clínica; às vezes esse corpo de serviço que ele precisa não vai ser ofertado na escola, porque a escola tem uma função diferente daquela que ele necessita.

ANÁLISE

Essa seção será um espaço para análise das narrativas juntamente com as obras estudadas referentes à Educação Matemática na perspectiva Inclusiva e a Legislação abordada no capítulo 2. Espera-se com esse capítulo discutir alguns temas relevantes, através de subseções, que possam agregar à resposta da questão central deste trabalho: ***“O que pode ser dito sobre o movimento de implementação da Educação Inclusiva nas escolas, especialmente no âmbito da Educação Matemática?”***.

6.1 No limiar do século XXI, muito se tem discutido sobre uma sociedade inclusiva (excludente)

Em um primeiro momento, é interessante analisar o título desta subseção: *“No limiar do século XXI, muito se tem discutido sobre uma sociedade inclusiva (excludente)”*. Essa frase, por muito tempo, funcionou como uma espécie de linha de escape para a autora, sendo repetida sempre que iniciava um texto. O que se torna cômico já que ela mesma não sabia exatamente quem são esses “muito” que discutem sobre uma sociedade inclusiva e, ao mesmo tempo, excludente. A expressão pode parecer contraditória, e de fato foi questionada por colegas: afinal, como uma sociedade pode ser inclusiva se também é excludente?

Se antes ela não sabia quem era esse “muito”, hoje, pode afirmar com convicção: se não houver “muitos” discutindo esse tema, jamais alcançaremos a Educação Inclusiva defendida neste trabalho e, conseqüentemente, uma sociedade verdadeiramente inclusiva. Para essa afirmação há um respaldo em Skovsmose (2019) que levanta alguns questionamentos como “Inclusão em que?”, pergunta essencial ao se buscar um movimento de inclusão escolar e social estruturado e planejado, já que segundo Skovsmose

Não podemos considerar que qualquer atividade denominada de inclusão seja boa em si mesma. Inclusão significa a inclusão de alguns grupos em alguma ordem de coisas. Podemos não estar lidando com uma ordem colonial, mas poderia ser qualquer ordem. Essa ordem pode ser louvável sob algumas perspectivas, mas pode ser questionável sob outras. Inclusão é um conceito contestado. (Skovsmose, 2019, p. 19 e 20)

Um exemplo em seu próprio texto que pode ilustrar esse parágrafo seria a educação inclusiva garantir a inclusão de alunos com deficiência visual ou auditiva em salas de aula regulares. E as escolas especializadas que atendem especificamente alunos com deficiência visual ou auditiva não desenvolvem a inclusão escolar. No entanto, eles representam uma proficiência especializada no desenvolvimento educacional de alunos com deficiência. Com esse relato surgem os questionamentos: O que acontecerá quando esses alunos forem transferidos para as salas de aula comuns? O que acontecerá se o serviço especializado não estiver disponível? O professor precisará desenvolver nova proficiência?

Ele propõe um debate sustentado em sua pergunta central: “Inclusão em que?”. Quando o movimento de “inclusão” ocorre sem recursos especializados, sem formação adequada e sem ações que promovam uma mudança cultural, obtemos uma educação que pode se propor inclusiva, mas que, por vezes, reproduz mecanismos de exclusão, mesmo que de forma velada.

É possível observar isso no Decreto Nacional mais recente estudado neste trabalho, Decreto nº 12.686 (2025) que inicialmente buscava a obrigatoriedade de alunos público alvo da Educação Especial estarem incluídos em classes e escolas comuns. Posteriormente pela redação do Decreto nº 12.773 (2025) a obrigatoriedade foi modificada para direito, portanto estudantes que são público alvo da Educação Especial possuem direito de serem incluídos em escolas e classes comuns.

À primeira vista, a mudança pode parecer sutil. No entanto, uma pequena alteração nas palavras carrega significados totalmente distintos. Ao instituir a obrigatoriedade, o Decreto inviabiliza os centros especializados — que, de fato, não são inclusivos — mas até que ponto o modelo educacional atual consegue suprir as necessidades educacionais específicas dos alunos, sem investimento para a efetivação das políticas públicas já existentes e, principalmente, sem ações regulamentadoras — pontos que Sofia aborda em sua narrativa?

Podemos buscar respaldo em Lara — coordenadora da Divisão de Educação Especial e do Núcleo de Acessibilidade de uma escola federal — ao apontar que *“Na Educação Especial, outro grande desafio são as crianças com limitações muito severas. Crianças com limitações muito severas da Educação Especial não tendem a aproveitar tanto a escola. Por quê? Porque a escola não tem um corpo de serviços que vai acolher todas as necessidades dessa criança.”*¹⁴

¹⁴ A partir de agora, os trechos apresentados em itálico correspondem às narrativas produzidas a partir dos momentos de entrevista. Considerando que esse processo é coletivo e que o que foi dito nos atravessa, optamos por manter o tom narrativo ao longo do texto. Assim, continuaremos a demarcar o que decorre dessas narrativas por meio do itálico, sem, contudo, realizar recuos no corpo do texto.

Vale ressaltar que nem Lara nem a autora defendem a exclusão de pessoas com deficiência das salas de aula regulares, mas sim questionar a falta de estrutura para recebê-las de forma digna.

Além disso, é difícil pensar em uma sociedade inclusiva, se a própria escola, ambiente onde todos deveriam se desenvolver para se tornar membros da sociedade, é, por vezes, um local excludente. Segundo Mantoan (2003, p.13),

[...] a escola se democratizou abrindo-se a novos grupos sociais, mas não aos novos conhecimentos. Exclui, então, os que ignoram o conhecimento que ela valoriza e, assim, entende que a democratização é massificação de ensino e não cria a possibilidade de diálogo entre diferentes lugares epistemológicos, não se abre a novos conhecimentos que não couberam, até então, dentro dela.

A autora indaga sobre como a escola abriu suas portas para tais grupos, mas aponta que, para deixar de ser excludente, isso não é o suficiente, uma vez que ainda valoriza apenas um modelo de estudante, o que por conseguinte faz com que muitos sejam “marginalizados pelo insucesso, por privações constantes e pela baixa autoestima resultante da exclusão escolar e da social” (Mantoan, 2003, p. 18).

A partir dessa indagação, chegamos a um ponto comum entre as colaboradoras. Maria afirma que a educação se torna inclusiva quando compreende que cada sujeito tem uma realidade, vem de uma perspectiva, e busca oferecer oportunidades para aqueles que, muitas vezes, não têm o mesmo acesso que outros no plano ideal. Para ela, o inclusivo é justamente trazer o estudante para o contexto da melhor forma possível.

Sofia complementa dizendo que os professores precisam enxergar seus alunos como seres humanos, no sentido de compreendê-los como sujeitos que carregam consigo seus próprios conhecimentos. Uma educação melhor é aquela que acolhe e sensibiliza. Nas palavras dela: *“Não é preciso impor a Matemática. Acho que a gente vai construir juntos, juntas e juntas, uma matemática que faça mais sentido para eles.”*

Lara, por sua vez, reforça que cada situação é singular. É preciso entender o estudante em suas potencialidades, limitações, habilidades e no seu funcionamento da aprendizagem, sem se limitar ao laudo clínico. Ela amplia a discussão para a avaliação, apontando que tanto o ensino quanto a avaliação exigem conhecer o estudante. Caso contrário, não é possível adequar metodologias e didáticas que contribuam de fato para o desenvolvimento. Ela critica práticas vazias: *“Não justifica eu ficar lá dizendo que estou fazendo AEE, colocando joguinho para ele que ele não vai entender.”*

Ao conhecer o estudante, o professor consegue estabelecer objetivos específicos, definir técnicas, procedimentos, metodologias e estratégias que realmente apoiem o desenvolvimento. E tudo isso se articula diretamente com a avaliação. Como Lara resume: *“É tudo muito amarrado. São coisas que o professor tem que entender. Se ele não souber, tem que pesquisar. Por isso falei no início: precisa de estudo. Preciso entender aquele estudante profundamente.”*

Diante do exposto, torna-se evidente que a discussão sobre inclusão escolar não pode se restringir a um movimento superficial. As narrativas de Maria, Sofia e Lara convergem para um ponto fundamental, que a Educação Inclusiva e a Educação Matemática na perspectiva Inclusiva precisam passar pelo reconhecimento do estudante em sua singularidade, pelo acolhimento de suas vivências e pela construção conjunta de práticas pedagógicas significativas e intencionais. Enquanto a escola não se abre a novos conhecimentos e não valorizar a diversidade de sujeitos que a compõem, continuará reproduzindo exclusões, ainda que sob o discurso da inclusão.

6.2 O caminho das pedras

Atualmente, após o compromisso firmado em Declarações e Convenções Internacionais, tais como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a Declaração Mundial de Educação Para Todos (1990), a Declaração de Salamanca (1994), a Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial (1965) e entre outras citadas neste trabalho, a inclusão escolar vem ganhando notoriedade. Sobre isso, Miranda (2017, p. 105) afirma que

[...] a sociedade, antes pautada por processos de segregação e exclusão amplamente difundidos, agora defende a inclusão e, para tanto, cria documentos, políticas e leis que assumem um papel conceitual na sociedade, que visam a garantir direitos e igualdade de todos perante a lei.

Contudo, são muitas as dificuldades que permeiam esse objetivo, ainda que se reconheça o avanço significativo da legislação, conforme discutido no capítulo 2 deste trabalho. Retomamos, assim, a reflexão sobre o caminho árduo que a Educação Inclusiva e a Educação Matemática na perspectiva Inclusiva ainda precisam percorrer. Diante dos desafios apresentados na subseção anterior, como a falta de formação docente adequada para lidar com a diversidade de estudantes, a atuação ineficiente do Estado na promoção de uma mudança cultural efetiva e a ausência de ações regulamentadoras que garantam a implementação das políticas públicas já existentes, o desenvolvimento pleno da Educação Inclusiva permanece comprometido.

O primeiro passo para avançar nesse cenário é abandonar o paradigma da normalidade como referência para a organização curricular, tal como Mantoan (2003) defende para a construção de uma escola inclusiva. Esse rompimento é necessário porque, conforme Lübeck e Rodrigues (2013, p. 10) “supor a existência de um indivíduo normal também denota instituir a existência de um indivíduo anormal, classificação essa deveras execrável.”.

A diversidade humana pode ser observada dentro de uma sala de aula regular, mas torna-se ainda mais evidente em modalidades de ensino como a Educação de Jovens e Adultos, a Educação do Campo, a Educação Escolar Indígena, a Educação Escolar Quilombola, a Educação Escolar de Jovens e Adultos e outras voltadas a grupos historicamente marginalizados. Essas modalidades são expressão de anos de luta por direitos. A Educação Escolar Indígena, por exemplo, resistiu por séculos à violência colonial, precisando lutar inclusive pela preservação de suas línguas maternas, conquista que hoje se reflete em legislações como a LDB e a BNCC, que assegura o direito a uma educação escolar bilíngue e intercultural.

Nesse sentido, é interessante pensar a escola como um organismo vivo, expressão destacada por Sofia em sua narrativa. Por ser viva, a escola está em constante movimento, sempre atravessada por novas demandas. No entanto, o modelo atual de organização escolar permanece inalterado, sustentando um ensino, especialmente o de Matemática, pautado pela homogeneidade e pela tentativa de enquadrar todos os estudantes em padrões considerados “normais”.

Diante disso, nos deparamos com um grande desafio: é preciso promover uma mudança na estrutura do ensino. A escola precisa ser compreendida como um organismo vivo, ela deveria se adequar ao seu público, e não o contrário. Em sua narrativa, Sofia afirma que, enquanto docentes de matemática, precisamos pensar na Matemática como ferramenta, capaz de formar pessoas que desenvolvam um pensamento crítico. Trata-se de trazer para a sala de aula uma Educação Matemática Crítica, que, segundo Skovsmose (2017, p. 18), tem se expressado por meio de noções gerais como autonomia, liberdade e justiça social.

Ao abordar essas noções gerais, é fundamental tratar das questões que envolvem grupos minoritários e valorizar o ensino da história, em uma perspectiva crítica e inclusiva. Defendemos, portanto, a existência de estudos, por parte da sociedade e, especialmente, dos educadores, que se debrucem sobre esse processo histórico, inclusive no âmbito da Matemática. Em âmbito estadual, tais estudos devem estar alinhados ao objetivo de “[...] zelar pela diversidade cultural da população mineira, especialmente pela preservação da memória e das tradições africanas e afro-brasileiras, indígenas, ciganas e dos quilombolas, constitutivas da formação histórica e social do povo mineiro” (Minas Gerais, 2009, p. 1), bem como garantir a qualidade do ensino da história e da cultura africana, afro-brasileira e indígena (Minas Gerais, 2025).

A importância do ensino da história torna-se evidente no relato de Maria, quando ela afirma que *“a história faz a gente não esquecer o que aconteceu e poder melhorar coisas para o futuro, as políticas públicas para o futuro”*. Ela destaca ainda como, no caso do racismo, é preciso não ficar *“só preso na lei”*, evitando que a abordagem se torne estereotipada e superficial. Para Maria, é fundamental que temas como racismo, capacitismo e inclusão de pessoas trans sejam trabalhados ao longo de todo o ano, de forma contínua e aprofundada, e não apenas pontualmente ou de maneira rasa.

Sofia apresenta um pensamento que vai ao encontro do de Maria, ao destacar a importância de ações voltadas à discussão sobre racismo, LGBTfobia, machismo e outras formas de violência que podem ocorrer no ambiente escolar e na sociedade como um todo. Ela também ressalta que, para que haja mais ações envolvendo esses temas, o incentivo a políticas públicas que promovam a formação continuada seria um caminho fundamental.

O título desta subseção, “O caminho das pedras”, foi escolhido justamente para evidenciar os muitos desafios e dificuldades que marcam o movimento da Educação Inclusiva, em especial no âmbito da Educação Matemática na perspectiva Inclusiva. As pedras nesse percurso são inúmeras, como a falta de formação adequada, a ausência de ações regulamentadoras, a persistência de um modelo escolar homogeneizante, a resistência cultural em reconhecer e valorizar a diversidade e as diversas formas de violência que a exclusão escolar pode acarretar, gerando, inclusive, evasão escolar.

6.3 E aí, o que a gente pode fazer a respeito disso?

Ao iniciar esta subseção, retomamos a pergunta feita às colaboradoras da pesquisa: “Para você, como os professores, estudantes, pais, técnicos administrativos, gestores, profissionais de apoio e demais pessoas que atuam e vivenciam o ambiente escolar devem se posicionar e agir para uma educação mais inclusiva?”

A primeira resposta analisada é a de Maria, que afirma ser necessário compreender o funcionamento dos preconceitos e a importância da inclusão. Ela destaca a necessidade de empatia e humanização por parte de todos que atuam e vivenciam o ambiente escolar.

A resposta de Lara vai ao encontro da fala de Maria, ao enfatizar a importância do respeito e da compreensão. Para ela, quando professores, estudantes, famílias, técnicos, gestores e demais profissionais reconhecem que há diversidade na escola e que ela precisa ser respeitada em sua singularidade e necessidades, torna-se possível desenvolver um olhar mais inclusivo. Como ela mesma afirma: *“minhas atitudes também serão mais inclusivas, porque vou olhar para todos e para cada um, que é a premissa da Educação Inclusiva: atender a todos e a cada um, sendo todos no sentido do coletivo, e cada um no sentido do respeito à sua singularidade”*. Lara reforça ainda que todos os que passam pelo ambiente escolar precisam passar por uma mudança de cultura, questionando-se: *“O que é esse ambiente para ele? Como posso respeitar as pessoas na sua diferença?”*. Para ela, esse movimento é essencial para que se construa uma educação mais inclusiva.

Já Sofia aponta o pensamento crítico como um compromisso coletivo, destacando a escola como um ambiente privilegiado para que isso ocorra, por meio de um ensino também crítico. Ela ressalta que cada pessoa tem um papel fundamental nesse processo. Sempre deixando claro a importância de um ensino mais humanizado.

Todas as respostas supracitadas corroboram o objetivo desta subseção, que é apontar elementos nos quais a Educação Matemática na perspectiva Inclusiva pode se sustentar: o respeito, a empatia e o olhar para cada um como sujeito singular. Levando em conta essa perspectiva e tudo o que foi discutido nas subseções anteriores, podemos alinhar essa compreensão à Tendência Sociocultural da Educação Matemática, que nos remete à Etnomatemática. Esta é compreendida por D’Ambrosio (1990, p. 81) como “a arte ou técnica de explicar, de conhecer, de entender nos diversos contextos culturais”. A Etnomatemática busca, sobretudo, reconhecer e valorizar “a Matemática não-acadêmica e não-sistematizada, isto é, a Matemática oral, informal, 'espontânea' e, às vezes, oculta ou congelada, produzida e aplicada por grupos culturais específicos, indígenas, favelados, analfabetos, agricultores, entre outros” (Fiorentini, 1994, p. 24).

Lübeck e Rodrigues (2013) nos respalda afirmando que

[...] a tríade formada pelo respeito, pela solidariedade e pela cooperação é vital para uma educação não normalizadora e não homogeneizadora; uma educação que não seja, excludente, ou seja, uma educação fundamentalmente inclusiva, como a sustentada pela Educação Etnomatemática.

Tendo em vista tudo isso, voltamos ao título desta subseção: “E aí, o que a gente pode fazer a respeito disso?”. Nós, educadores, podemos fazer muita coisa — como promover aulas mais humanizadas, que envolvam respeito e que olhem para cada aluno como único, sem esperar que se encaixem nos moldes de “normalidade” impostos pela sociedade. No entanto, é fundamental não responsabilizar apenas os professores. É preciso ter clareza de que a Educação Inclusiva não se faz sozinha: ela depende da família, da escola e, principalmente, de políticas públicas que estejam em sintonia com a realidade. Dentre essas políticas, destaca-se a necessidade de formação adequada para professores e demais profissionais que atuam na educação, especialmente no que diz respeito à Educação Especial na perspectiva inclusiva.

Para embasar essa afirmação, Lara nos lembra, em sua narrativa, que todas as licenciaturas, sejam oferecidas por universidades federais, instituições particulares ou faculdades diversas, necessitam ter, no mínimo, um ano de formação obrigatória em Educação Especial. Ela faz questão de destacar um ano, e não apenas um semestre. Isso porque, atualmente, não existe mais sala de aula que não conte com estudantes com alguma necessidade educacional específica ou que sejam público da Educação Especial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho que agora se apresenta é fruto de um longo processo de amadurecimento da autora, marcado por erros, acertos e aprendizados ao longo do percurso. A partir da análise das narrativas, da legislação e dos referenciais teóricos discutidos ao longo deste trabalho, buscamos responder a questão norteadora desta pesquisa: ***O que pode ser dito sobre o movimento de implementação da Educação Inclusiva nas escolas, especialmente no âmbito da Educação Matemática?***

Com certeza, pode-se afirmar que não se trata de um movimento linear, mas sim do reflexo de séculos de luta pelos direitos de grupos minoritários e marginalizados. Também não é um processo concluído, pois trata-se de uma disputa em andamento, marcada por conquistas legais essenciais, mas que o processo de inclusão ainda precisa percorrer um caminho de pedras. Avançar exigirá mais do que leis, embora essas sejam importantes para o empoderamento das minorias. Sem transformação estrutural, regulamentação e formação crítica e capacitada para atender à diversidade presente na escola, esse processo vai se esvaziando, tornando-se cada vez mais distante de uma inclusão almejada por este trabalho.

No que se refere à Educação Matemática, é possível perceber, por meio das narrativas e dos referenciais teóricos, um ensino frequentemente inalterado, voltado excessivamente para o desenvolvimento da abstração, com ênfase na teoria em detrimento da prática (Zorzan, 2007, p. 78). Esse modelo, muitas vezes, não condiz com a realidade dos estudantes, especialmente diante da diversidade presente na escola. Um exemplo é o ensino de Matemática na educação do campo: ele se torna significativo quando dialoga com elementos da vida cotidiana dos estudantes, que são distintos daqueles da vida urbana. Quando não há esse olhar ao contexto da turma, o ensino recai na homogeneidade, tentando enquadrar todos nos moldes de uma Matemática eurocêntrica. Nesse movimento, a Educação Matemática deixa de cumprir seu papel como prática voltada à justiça social.

A autora enxergou nessa pesquisa uma oportunidade de se formar academicamente em uma lacuna percebida em seu próprio curso, ao identificar a pouca presença de disciplinas que abordassem o processo de inclusão. O que começou como um movimento voltado à formação acadêmica acabou por se tornar também uma formação humana.

REFERÊNCIAS

- ALBERTI, Verena. **Ouvir contar**: textos em história oral. Rio de Janeiro: FGV, 2004.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre necessidades Educativas Especiais**. Brasília: CORDE, 1994.
- BRASIL. **Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025**. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF: DOU, 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto nº 3.298**, de 20 de dezembro de 1999.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394, de 20 dez. 1996. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC/SEF, 1961.
- BOLÍVAR BOTIA, A.; DOMINGO SEGOVIA, J.; FERNÁNDEZ CRUZ, M. **La investigación biográfi co-narrativa en educación**. Madrid: La Muralla, 2001.
- D'AMBRÓSIO, U. **Etnomatemática**. São Paulo, editora Ática, 1990.
- FIORENTINI, Dario. **Alguns modos de ver e conceber o ensino da matemática no Brasil**. Zetetiké, Campinas, ano 3, n. 4, p. 1-38, 1995.
- LÜBECK, Marcos; RODRIGUES, Thiago Donda. Incluir é melhor que integrar: uma concepção da Educação Etnomatemática e da Educação Inclusiva. **Revista Latinoamericana de Etnomatemática**, v. 6, n. 2, p. 8-23, jun./sep. 2013.
- MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003. (Coleção cotidiano escolar)
- MINAS GERAIS. **Lei nº 8.193, de 13 de maio de 1982**. Dispõe sobre o apoio e a assistência à pessoa com deficiência, e dá outras providências. Belo Horizonte, Palácio da Liberdade, 1982.
- MINAS GERAIS. **Lei nº 13.799, de 21 de dezembro de 2000**. Dispõe sobre a política estadual dos direitos da pessoa com deficiência e cria o Conselho Estadual de Defesa dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Belo Horizonte, Palácio da Liberdade, 2000.
- MINAS GERAIS. **Lei nº 15.816, de 16 de novembro de 2005**. Estabelece critério para a concessão de autorização de funcionamento de instituição de ensino. Belo Horizonte, Palácio da Liberdade, 2005.

MINAS GERAIS. **Lei nº 18.251, de 7 de julho de 2009.** Cria o Conselho Estadual de Promoção da Igualdade Racial e dá outras providências. Belo Horizonte, Palácio da Liberdade, 2009.

MINAS GERAIS. **Decreto nº 45.135, de 14 de julho de 2009.** Institui o Comitê Gestor Estadual de Políticas de Inclusão das Pessoas com Deficiência. Belo Horizonte, Palácio da Liberdade, 2009.

MINAS GERAIS. **Decreto nº 46.264, de 24 de junho de 2013.** Institui o Plano Estadual dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Minas Inclui – no âmbito do Estado de Minas Gerais e dá outras providências. Belo Horizonte, Palácio Tiradentes, 2013.

MINAS GERAIS. **Lei nº 21.043, de 23 de dezembro de 2013.** Dispõe sobre a promoção da igualdade entre mulheres e homens e acrescenta dispositivo à Lei nº 11.039, de 14 de janeiro de 1993, que impõe sanções a firma individual e à empresa jurídica de direito privado em cujo estabelecimento seja praticado ato vexatório, discriminatório ou atentatório contra a mulher e dá outras providências. Belo Horizonte, Palácio Tiradentes, 2013.

MINAS GERAIS. **Decreto nº 47.148, de 27 de janeiro de 2017.** Dispõe sobre a adoção e utilização do nome social por parte de pessoas travestis e transexuais no âmbito da administração pública estadual. Belo Horizonte, Palácio Tiradentes, 2017.

MINAS GERAIS. **Decreto nº 48.676, de 24 de agosto de 2023.** Dispõe sobre o Conselho Estadual da Mulher. Belo Horizonte, Palácio Tiradentes, 2023.

MINAS GERAIS. **Lei nº 24.844, 27 de junho de 2024.** Dispõe sobre o atendimento dos estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades ou superdotação nas instituições de ensino públicas e privadas do sistema estadual de educação. Belo Horizonte, 2024.

MINAS GERAIS. **Lei nº 25.150, 14 de janeiro de 2025.** Institui o Estatuto da Igualdade Racial no Estado. Belo Horizonte, 2025.

MINAS GERAIS. **Lei nº 25.415, 31 de julho de 2025.** Altera o art. 2º da Lei nº 13.799, de 21 de dezembro de 2000, que dispõe sobre a política estadual dos direitos da pessoa com deficiência e cria o Conselho Estadual de Defesa dos Direitos da Pessoa com Deficiência, e o art. 3º da Lei nº 24.844, de 27 de junho de 2024, que dispõe sobre o atendimento dos estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades ou superdotação nas instituições de ensino públicas e privadas do sistema estadual de educação. Belo Horizonte, 2025.

MIRANDA, Fabiana Darc. Educação especial em uma perspectiva inclusiva: aspectos históricos. **Revista Educação Especial em Debate**, Jataí, v. 2, n. 04, p. 104-114, jul./dez. 2017.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.** Nova York: ONU, 2006.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** 1948.

RABELO, Amanda Oliveira. A importância da investigação narrativa na educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 114, p. 171-188, jan./mar. 2011.

SKLIAR, Carlos. Seis perguntas sobre a questão da inclusão ou de como acabar de uma vez por todas as velhas – e novas – fronteiras em educação. **Proposições**, Campinas, v. 12, n. 2 – 3, jul./nov. 2001.

SKOVSMOSE, Ole. O que poderia significar a educação matemática crítica para diferentes grupos de estudantes? **RPEM**, Campo Mourão, v. 6, n. 12, p. 18-37, jul./dez. 2017.

SKOVSMOSE, Ole. Inclusões, encontros e cenários. **Educação Matemática em Revista**, Brasília, v. 24, n. 64, p. 16-32, set./dez. 2019.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990.

VERGANI, T. **Excrementos do Sol**: a propósito de diversidades culturais. Lisboa: Pandora. 1995

ZAQUEU, Ana Claudia Molina. **O programa institucional de bolsas de iniciação à docência (PIBID) na formação de professores de matemática**: perspectivas de ex-bolsistas. [S.l.]: Universidade Estadual Paulista (Unesp), 16 maio 2014.

ZAQUEU-XAVIER, Ana Claudia Molina. **Narrativas na formação de professores: possibilidades junto ao Pibid da UFSCar**. [S.l.]: Universidade Estadual Paulista (Unesp), 15 mar. 2019.

JENKINS, Keith. **A História repensada**. São Paulo: Contexto, 2013.

ZORZAN, Adriana Salete Loss. Ensino-Aprendizagem: Algumas Tendências na Educação Matemática. **Revista de Ciências Humanas - Educação**. Frederico Westphalen, RS, v. 8, n. 10, p. 77 - 93, Jun 2007.