

Ensino de Matemática, inclusão e diversidade: perspectivas atuais nos cursos de Licenciatura em Matemática e Pedagogia nas discussões no Fórum Regional da SBEM-RS

Mathematics education, inclusion and diversity: current perspectives in undergraduate courses in Mathematics and Pedagogy in discussions at the SBEM-RS Regional Forum

Educación matemática, inclusión y diversidad: perspectivas actuales en los cursos de pregrado de Matemáticas y Pedagogía en los debates del Foro Regional SBEM-RS

Thaís Philipson Grützmann  0000-0001-6015-1546

Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, Brasil. E-mail: thaisclmd2@gmail.com

Josaine de Moura  0000-0003-2750-2521

Colégio Militar de Porto Alegre, Porto Alegre, RS, Brasil. E-mail: josainemoura@icloud.com

Heniane Passos Aleixo  0000-0001-5620-6356

Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, Brasil. E-mail: henianealeixo@gmail.com

Camila Ehlert Lindemann  0009-0003-3610-4549

Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, Brasil. E-mail: camilaelindemann@gmail.com

Resumo: Este artigo tem como objetivo apresentar as discussões desenvolvidas no Grupo de Discussão GD01 - Ensino de Matemática, inclusão e diversidade: perspectivas atuais nos cursos de Licenciatura em Matemática e Pedagogia, realizado durante o IX Fórum Regional de Formação Inicial de Professores que Ensinam Matemática. O procedimento metodológico adotado consistiu em uma roda de conversa que reuniu professores da Educação Básica e do Ensino Superior, vinculados às redes pública e privada de ensino, bem como acadêmicos de Matemática e Pedagogia, mestrandos e doutorandos. As discussões sobre inclusão foram fundamentadas nos pressupostos da Teoria do Modelo Social da Deficiência e evidenciaram a necessidade de fortalecer a formação inicial de professores a partir de perspectivas inclusivas, críticas e comprometidas com a valorização da diversidade, apontando para os seguintes encaminhamentos: ampliar as discussões sobre a temática da inclusão nos cursos, cumprimento das leis vigentes e o constante acolhimento dos sujeitos nas diferentes instituições.

Palavras-chave: Formação de professores. Inclusão. Atendimento Educacional Especializado. Licenciatura em Matemática. Pedagogia.

Abstract: This article aims to present the discussions held in Discussion Group GD01—"Mathematics Education, Inclusion, and Diversity: Current Perspectives in Mathematics and Pedagogy Teacher Education Programs"—during the 9th Regional Forum on Initial Teacher Education for Mathematics Teachers. The methodological approach involved a roundtable discussion bringing together K-12 and higher education teachers from both public and private sectors, as well as undergraduate students in Mathematics and Pedagogy, and master's and doctoral students. Discussions on inclusion were grounded in the Social Model of Disability and highlighted the need to strengthen initial teacher education through perspectives that are inclusive, critical, and committed to valuing diversity. The discussions pointed to the following courses of action: expanding dialogue on inclusion within these programs, ensuring compliance with current laws, and consistently fostering an inclusive environment for individuals across the various institutions.

Keywords: Teacher training. Inclusion. Specialized Educational Services. Mathematics Education Degree. Pedagogy.

Resumen: Este artículo tiene como objetivo presentar debates desarrollados en Grupo de Discusión GD01 - Enseñanza de las Matemáticas, Inclusión y Diversidad: Perspectivas Actuales en los Grados de Matemáticas y Pedagogía, celebrado durante el IX Foro Regional de Formación Inicial del Profesorado de Matemáticas. El procedimiento metodológico adoptado consistió en una mesa redonda que reunió docentes de Educación Básica y Superior, vinculados a redes educativas públicas y privadas, así como académicos de Matemáticas y Pedagogía, estudiantes de máster y doctorado. Los debates sobre inclusión se basaron en supuestos del Modelo Social de la Teoría de la Discapacidad y resaltaron la necesidad de fortalecer la formación inicial del profesorado desde perspectivas inclusivas y críticas comprometidas con la valoración de diversidad, señalando las siguientes líneas de actuación: ampliar los debates sobre tema de la inclusión en los cursos, el cumplimiento de la legislación vigente y la acogida constante de personas en diferentes instituciones.

Palabras clave: Formación docente. Inclusión. Servicios educativos especializados. Licenciatura en Matemáticas. Pedagogía.

1 Introdução

O presente artigo apresenta as discussões realizadas no GD01 - Ensino de Matemática, inclusão e diversidade: perspectivas atuais nos cursos de Licenciatura em Matemática e Pedagogia, coordenado pelas autoras no IX Fórum Regional de Formação Inicial de Professores que Ensinam Matemática - RS (IXFPEMAT-RS), organizado pela Sociedade Brasileira de Educação Matemática (Regional Rio Grande do Sul - SBEM/RS), realizado no dia 29 de maio de 2026, em Pelotas, sediado pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel).

A temática do GD01 é ampla, e tem por foco discutir coletivamente trabalhos acadêmicos que tratem da tríade ensino de Matemática-inclusão-diversidade no contexto dos cursos de licenciaturas em Matemática e em Pedagogia. A proposta remete-nos ao estudo de temáticas que envolvem: 1) formação e ensino de Matemática e decolonialidade nos cursos de licenciaturas de Matemática e Pedagogia; 2) relações étnico-raciais, Lei n. 10.639, de 2003 e seus desdobramentos nos cursos de licenciaturas de Matemática e Pedagogia; 3) o papel da Lei n. 11.645, de 2008 e seus desdobramentos nos cursos de licenciaturas de Matemática e Pedagogia; 4) gêneros e sexualidades no âmbito da Educação Matemática e nos cursos de licenciaturas de Matemática e Pedagogia; 5) interseccionalidade e configuração de elementos estruturantes que promovam a igualdade racial e a diversidade de gênero e sexual na Educação Matemática, nos estágios obrigatórios, nas práticas de ensino e nos programas institucionais de formação inicial de professores; 6) Educação Matemática antirracista, antimachista, antilgbtfóbica e o papel do ensino de Matemática na luta por justiça social; 7) decolonialidade do currículo, inclusão e relações de gêneros e sexualidades nos cursos de licenciaturas em Matemática e Pedagogia e 8) didática, interculturalidade e inclusão no contexto das licenciaturas de Matemática e Pedagogia.

Esses oito tópicos foram apresentados pela SBEM Nacional, para que pudessem servir de ponto de partida nas discussões de cada um dos fóruns regionais, buscando uma unidade inicial.

A partir deste parâmetro, a proposta foi problematizar, discutir e refletir sobre a tríade ensino de Matemática-inclusão-diversidade. Como planejamento inicial, alguns questionamentos seriam apresentados aos participantes, buscando contemplar os tópicos anteriores de forma geral:

- 1) Como melhorar a discussão sobre a inclusão e a diversidade cursos de Licenciatura em Matemática e em Pedagogia?
- 2) Como essa inclusão e diversidade vem acontecendo nas práticas de sala de aula da Educação Básica e do Ensino Superior?
- 3) Como formar professores de Matemática e de Pedagogia que possam elaborar propostas pedagógicas inclusivas sem reproduzir a lógica da medicalização, especialmente quando o marco legal mais recente afirma que o acesso ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) não deve depender de diagnóstico ou laudo?
- 4) Pensando na Educação Bilíngue de Surdos, qual o papel do professor de Matemática da Educação Básica? Quem pode ajudar? Como?

Manrique e Viana (2021, p. 35) destacam que “[...] o desenvolvimento de pesquisas na Educação Matemática com uma perspectiva inclusiva é uma tendência que se insere no cenário brasileiro nos últimos anos”. Mas, como será que isso vem acontecendo a partir da formação inicial de professores?

Na sequência, apresentamos dois cenários sobre a inclusão, a partir do olhar prévio das pesquisadoras para cada um deles, de forma que pudessem introduzir e balizar as discussões a serem realizadas com os participantes durante o Fórum.

2 Experiências no campo de ação

Esta parte do texto apresenta os dois cenários que serviram como ponto de partida para as autoras organizarem as discussões a serem realizadas no Fórum.

2.1 Disciplinas da Licenciatura em Matemática da UFPel

A fim de balizar a discussão e ter-se um ponto de partida, foi feito um levantamento dos tópicos abordados na ementa do GD01 nos Projetos Políticos Pedagógicos mais recentes dos três cursos de Licenciatura em Matemática da UFPel (Integral, Noturno e a Distância). Justificase a escolha desta instituição por ser o local de atuação da primeira autora do texto, a qual atua há mais de 15 anos, sendo Licenciada em Matemática. Assim, buscou-se informações direcionadas sobre a temática a partir do campo de atuação.

Termos importantes que constam na ementa do GD01 foram buscados ao longo dos documentos, sendo realizada a leitura dos Projetos Políticos Pedagógicos dos três cursos, disponíveis de forma online, de forma a perceber como estes estão sendo desenvolvidos nas disciplinas dos referidos curso. Antes de apresentar as disciplinas, é importante contextualizar os cursos, que tem inícios distintos na instituição.

O Curso de Licenciatura em Matemática Integral (CLM) iniciou suas atividades no ano de 1992. O curso acontece no Campus Capão do Leão. As disciplinas são distribuídas em oito semestres, com carga horária de 3.225 horas (UFPeI, 2025a). Já o Curso de Licenciatura em Matemática Noturno (CLMN) é mais recente, com início das atividades no ano de 2008. O curso acontece, atualmente, no Campus Anglo. As disciplinas são distribuídas em dez semestres, com carga horária de 3.225 horas (UFPeI, 2025b). Salientamos que as disciplinas do CLM e CLMN são as mesmas, porém com variação de algumas apenas no semestre em que são oferecidas na grade curricular.

O Curso de Licenciatura em Matemática a Distância (CLMD) começou em 2006, vinculado inicialmente ao Pró-Licenciatura Fase I, tendo oferta em três cidades polo: Canguçu, Jaguarão e Turuçu. Em 2008 vinculou-se a Universidade Aberta do Brasil (UAB), com sua primeira oferta para oito polos, denominada UAB1 (UFPeI, 2024). O curso segue em atividade, estando com a oferta vigente da UAB9 e UAB10, tendo atuado em mais de 40 municípios do Rio Grande do Sul (RS), um em Santa Catarina (SC) e um no Paraná (PR).

A partir dos três Projetos Políticos Pedagógicos, foi feita a busca pelos termos constantes na ementa do GD 01: “decolonialidade”, “relações étnico-raciais”, “gênero”, “sexualidade”, “interseccionalidade”, “diversidade”, “antirracista”, “antimachista”, “antiligbtzfóbica”, “justiça social”, “inclusão” e “interculturalidade”.

Considerando o CLM e o CLMN, os tópicos do GD01 são na sua maioria discutidos. Pelo Departamento de Educação Matemática (DEMAT), tem a disciplina Matemática Sociocultural, a qual contempla Direitos Humanos, Direitos Educacionais de Adolescentes e Jovens, Diversidade Étnico Racial, História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, História e Cultura dos Povos Originários Brasileiros, Educação Ambiental e Diferença e Igualdade de Gênero, Sexual, Religiosa e de Faixa Geracional. Em História de Matemática II tem-se discussões sobre Diferença e Igualdade de Gênero (Mulheres nas Ciências e na Matemática). (UFPeI, 2025a; 2025b).

Já pelo Departamento de Ensino, da Faculdade de Educação (DE/FaE), tem a disciplina Profissão Docente, na qual estuda-se a profissão docente nos seus aspectos pedagógicos, políticos, históricos, antropológicos, culturais, econômicos e éticos. Também inclui discussões sobre as diferentes abordagens teóricas que têm buscado compreender como vem se constituindo a profissão docente, considerando os matizes de classe, etnia, gênero e outros.

O outro departamento da FaE, Fundamentos da Educação (DFE/FAE), oferece a disciplina Fundamentos Psicológicos da Educação, a qual busca problematizar questões psicossociais e contemporâneas que atravessam a prática docente, tais como: diversidade étnico-racial, de gênero, sexual e religiosa, *bullying*, inclusão, entre outros temas emergentes.

Considerando o contexto do CLMD, tem-se outras disciplinas, mas que também contemplam as temáticas. Em Legislação em Educação Matemática (LEM), tem-se como foco conhecer o conteúdo das resoluções que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.

A disciplina de Educação Matemática Inclusiva e Diversidades (EMID) discute sobre Direitos Humanos; Educação Inclusiva e a Diversidade (Indígena, Quilombola, Relações étnicoraciais); Educação de Jovens e Adultos; O desafio da desigualdade social e educacional na Educação Matemática; A mudança dos paradigmas da Educação Matemática, a inclusão e as reformas da escola; Pessoas com necessidades educacionais especiais e Tecnologia como aliada no processo de inclusão.

Por último, no CLMD, temos a disciplina de Psicologia da Aprendizagem em Educação Matemática (PAEM), que visa estudar aspectos psicológicos, cognitivos, afetivos e sociais disponibilizando subsídios para problematizar, entender e intervir nos processos educacionais da prática profissional (problematizando as questões sobre diversidade étnico-racial, de gênero, sexual e religiosa, *bullying*, inclusão, entre outros temas emergentes).

Pelo apresentado, é possível perceber que há uma discussão, ainda tímida, dos tópicos abordados no GD 01. Isso nos dá indicativos de que as temáticas precisam ser ampliadas em nossas discussões, a partir das ementas ou de projetos a serem desenvolvidos com os acadêmicos durante a formação inicial.

2.2 Disciplinas da Licenciatura em Pedagogia

Foram selecionados dois cursos de Licenciatura em Pedagogia, um ofertado na modalidade presencial e outro na modalidade a distância, considerando-se, como critério de seleção, a disponibilidade pública, na internet, dos respectivos currículos e das ementas das disciplinas. Buscou-se, ainda, contemplar diferentes contextos regionais, selecionando-se um curso localizado no Rio Grande do Sul e outro pertencente a uma instituição de outra região do país, a saber na região centro-oeste.

A definição desses critérios teve como propósito constituir um corpus documental que possibilitasse identificar, em diferentes modalidades de oferta e contextos regionais, a presença dos oito tópicos previamente estabelecidos para a análise. A escolha não pretende estabelecer uma comparação entre as modalidades ou regiões, mas ampliar a diversidade do material analisado e favorecer a identificação de como questões relacionadas à inclusão, à diversidade e ao ensino de Matemática são contempladas na formação inicial em Pedagogia.

A partir do exame das matrizes curriculares e das respectivas ementas das disciplinas, constatou-se que, embora os conteúdos fossem apresentados sob diferentes nomenclaturas e organizações curriculares, seis dos oito tópicos encontravam-se contemplados nos cursos investigados. Os únicos tópicos não identificados de forma explícita foram o tópico 4, referente a gêneros e sexualidades no âmbito da Licenciatura em Pedagogia, e o tópico 6, relacionado à educação antirracista, antimachista e antilgbtfóbica na luta pela justiça social na formação pedagógica.

Contudo, essa constatação limita-se às informações disponíveis nas matrizes curriculares e nas ementas analisadas, não sendo possível afirmar que tais temáticas não sejam abordadas em outras disciplinas, atividades formativas ou práticas pedagógicas desenvolvidas ao longo desses cursos.

3 Cenário de ação: a inclusão e reverberações na rotina escolar

Durante a apresentação da proposta de discussão, foi possível perceber que os participantes deste GD demonstravam grande interesse em contribuir com o debate, expondo seus pontos de vista, angústias e desafios cotidianos, além de buscarem subsídios para qualificar sua prática, o que se refletiu na expressiva participação do grupo. Inclusive, pelo alto índice de participação e debate na sala, não houve tempo para a apresentação dos questionamentos previamente organizados pelas autoras para balizar a discussão, pois optou-se por conduzir as discussões a partir dos tópicos que se apresentavam mais emergentes para este grupo.

Durante o debate, duas doutorandas que estavam auxiliando na mediação dos trabalhos foram responsáveis por fazer as anotações das principais considerações que estavam sendo indicadas. A partir disso, foram organizadas as categorias para análise, referente a potencialidades e fragilidades frente ao cenário da inclusão.

O público presente foi diverso, com acadêmicos da Pedagogia, gestores, professores da Educação Básica - Anos Iniciais, Anos Finais e Ensino Médio, mestrandos e doutorandos, além de colegas de outras Instituições de Ensino Superior (IES) do estado, conforme apresentado na Figura 1.

Figura 1 – Grupo de Discussão 01 no Fórum.



Fonte: Arquivo pessoal das pesquisadoras, 2026.

A discussão foi gradativamente direcionada para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), não apenas em decorrência da experiência da segunda autora e de outros participantes que atuam nesse espaço na Educação Básica, mas, sobretudo, a partir de uma mobilização coletiva provocada pela apresentação da Portaria MEC nº 421/2026 por uma das ministrantes.

O conhecimento da normativa, naquele momento, suscitou entre os participantes questionamentos, curiosidades e inquietações relacionadas às suas implicações no cotidiano escolar, especialmente por se tratar de uma política que incide diretamente sobre a organização da Educação Especial e do AEE. A centralidade assumida pelo tema foi, portanto, resultado da própria dinâmica da roda de conversa, conduzida pelas ministrantes, mas organizada de forma horizontal e participativa, na qual os participantes puderam definir, democraticamente, os aspectos que consideravam mais relevantes para a discussão.

Nessa direção, o AEE foi compreendido não como um espaço restrito ao atendimento individual de estudantes, mas como parte da organização da escola e como espaço de acolhimento, ensino, orientação e articulação com estudantes, professores, famílias e demais integrantes da comunidade escolar. Desse modo, a concentração da discussão nesse tema expressou uma demanda emergente do próprio grupo, marcada pela necessidade de compreender uma normativa recente e suas repercussões sobre a prática docente. Em razão do tempo destinado ao encontro e da centralidade que o debate assumiu, os demais tópicos previstos na ementa do GD01 não puderam ser aprofundados.

Então, para iniciar esta conversa, é importante explicitar que o presente estudo está ancorado na Teoria do Modelo Social da Deficiência. Nessa perspectiva, a deficiência deixa de ser compreendida exclusivamente como um déficit individual ou uma limitação corporal para ser entendida a partir da interação entre a pessoa e as barreiras sociais, institucionais e atitudinais que restringem sua participação na vida em sociedade (Diniz, 2007).

Tal compreensão não implica negar a existência da deficiência ou suas repercussões concretas na vida dos sujeitos. Ao contrário, reconhece-se que determinadas características corporais, sensoriais, intelectuais ou comunicacionais demandam apoios, recursos de acessibilidade e adaptações específicas, considerando as singularidades de cada indivíduo. O deslocamento proposto pelo modelo social consiste justamente em compreender que essas características não definem integralmente a pessoa nem justificam sua exclusão dos diferentes espaços sociais. Assim, o foco desloca-se da tentativa de corrigir déficits individuais para a identificação e eliminação das barreiras que limitam o exercício de direitos e a plena participação social.

Esse movimento de deslocamento teórico reverbera nas políticas públicas internacionais e nacionais. No contexto brasileiro, um marco importante pode ser identificado na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, promulgada por meio do Decreto n. 6.949/2009, que reconhece a deficiência como resultado da interação entre os impedimentos e as barreiras ambientais e atitudinais que dificultam a participação das pessoas em igualdade de oportunidades com as demais (Brasil, 2009a). Ao assumir a educação como direito e a participação social como princípio, a Convenção contribui para consolidar uma compreensão da deficiência baseada na garantia de direitos, influenciando significativamente a formulação das políticas educacionais inclusivas no país.

No estudo das políticas públicas brasileiras, é possível observar que essa mudança de paradigma também se materializa nas diferentes denominações atribuídas às pessoas com deficiência ao longo das últimas décadas. Expressões como “pessoas portadoras de deficiência”, “pessoas com necessidades educacionais especiais”, “alunos com deficiência”, “público-alvo da educação especial” e, mais recentemente, “estudante público da educação especial” evidenciam transformações que extrapolam a dimensão terminológica. A evolução dessas nomenclaturas acompanha a passagem de uma lógica centrada na condição individual para outra orientada pelos princípios da acessibilidade, da participação e da garantia de direitos. As palavras utilizadas pela legislação não apenas descrevem sujeitos, mas também produzem modos de compreendê-los socialmente, revelando mudanças nas concepções de deficiência que sustentam as políticas educacionais contemporâneas.

No âmbito dessas políticas, a inclusão escolar assume papel central e demanda a construção de estratégias capazes de materializar, no cotidiano das instituições de ensino, os direitos assegurados legalmente. É nesse contexto que se insere o Atendimento Educacional Especializado (AEE), compreendido não como um serviço isolado ou paralelo à escolarização, mas como uma ação articulada ao processo educativo, destinada a promover condições de acesso, participação e aprendizagem.

A análise dos marcos normativos evidencia importantes deslocamentos na compreensão e na organização do AEE. A Resolução CNE/CEB n. 4/2009 estabelece que sua função é complementar ou suplementar a formação dos estudantes por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem barreiras à aprendizagem e à participação social (Brasil, 2009b). Posteriormente, o Decreto n. 7.611/2011 reforça essa perspectiva ao definir o AEE como um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e recursos pedagógicos organizados para eliminar barreiras ao processo de escolarização, assegurando condições de acesso, participação e aprendizagem aos estudantes público-alvo da educação especial (Brasil, 2011).

Mais recentemente, a Portaria MEC n. 421/2026 amplia essa compreensão ao situar o AEE em uma perspectiva de rede e de garantia de direitos (Brasil, 2026). Além de reafirmar sua oferta em todos os níveis, etapas e modalidades educacionais, a normativa prevê a formação continuada dos profissionais da educação, a elaboração de documentos pedagógicos individualizados, como o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) e o Plano

Educacional Individualizado (PEI), e a realização de atendimentos individuais ou colaborativos em Salas de Recursos Multifuncionais e outros espaços organizados para esse fim.

Um dos aspectos mais significativos da Portaria n. 421/2026 refere-se à determinação de que a matrícula, a escolarização e a oferta do AEE não podem ser condicionadas à apresentação de diagnósticos, laudos ou outros documentos emitidos por profissionais da saúde (Brasil, 2026). Nessa perspectiva, o acesso aos direitos educacionais deixa de depender da validação de um déficit por meio de documentos médicos e passa a fundamentar-se na garantia das condições necessárias para que todos os estudantes participem efetivamente dos processos educativos.

4 Potencialidades e fragilidades: alguns desafios

Nesta secção são apresentadas as potencialidades e as fragilidades frente à inclusão identificadas nas discussões do GD01, a partir das anotações realizadas pelas duas doutorandas. A interpretação dos achados foi orientada pelo Modelo Social da Deficiência, compreendendo a inclusão para além do acesso e da presença dos sujeitos nos espaços educacionais e considerando as barreiras que podem restringir sua participação, aprendizagem e desenvolvimento. Nessa perspectiva, os aspectos discutidos pelos participantes foram analisados não apenas como situações vivenciadas no cotidiano das instituições formadoras e das escolas, mas como expressões das condições sociais, pedagógicas, institucionais e políticas que podem favorecer ou limitar a efetivação da inclusão.

Uma potencialidade é a existência de discussões sobre as diferentes temáticas do GD 01 nos cursos que formam professores que ensinam matemática, licenciatura em Matemática e em Pedagogia, mesmo que ainda de forma tímida e inicial (Lima; Segadas-Vianna, 2020; Ferraz; Cristovão; Ribeiro, 2025). É um primeiro passo que está sendo dado em relação a isso, e precisa ser considerado como um avanço na formação, pois o professor irá encontrar diferentes estudantes que necessitarão desse suporte ao longo de sua atuação profissional, pois a educação é “para todos”.

Santos (2021) em sua pesquisa já descreve o quanto esse ensino “para todos” vem se modificando ao longo do tempo e que isto afeta, também, o ensino das áreas, neste caso, a matemática. E, para tal, os cursos de formação inicial são fundamentais no processo de pensar o que seria o contexto da inclusão, que vai além do público alvo da Educação Especial, abrangendo diferentes grupos minoritários. Assim, os cursos analisados estão no caminho certo.

Outra potencialidade identificada foi a preocupação manifestada pelas equipes gestoras das escolas com o atendimento aos estudantes que integram os diferentes grupos contemplados pelas políticas de inclusão. Os participantes reconheceram a existência de esforços para oferecer atendimento com qualidade e respeito, ainda que esses esforços frequentemente encontrem limites relacionados à burocratização dos processos, à disponibilidade de recursos e à formação dos profissionais. Esse dado permite compreender que a intenção de incluir, embora necessária, não garante por si mesma a participação e a aprendizagem. No âmbito do Modelo Social da Deficiência, a análise desloca-se justamente para as condições que possibilitam ou dificultam a concretização dessa intenção, evidenciando que a responsabilidade pela inclusão não pode ser atribuída exclusivamente ao professor ou ao estudante, mas envolve a organização coletiva da escola e das redes de ensino.

Importante destacar a ampliação das salas de AEE nas escolas, mesmo que ainda não contemplando todas as escolas. Em notícia pelo Jornal Bom Dia, em 16 de junho de 2026, tem-se que no RS “o número de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) passou de 1.147, em 2021, para 1.582 em 2026. Esses espaços contam com materiais pedagógicos específicos, equipamentos de acessibilidade e recursos destinados ao atendimento educacional especializado” (Jornal Bom Dia, 2026).

Também podemos pontuar algumas potencialidades no percurso normativo da educação inclusiva brasileira, presente nas políticas públicas, particularmente na Portaria n. 421/2026:

- a) superação da centralidade do diagnóstico: talvez este seja o avanço mais significativo da normativa, pois estabelece que a matrícula, a escolarização e a oferta do AEE não podem estar condicionadas à apresentação de diagnósticos, laudos ou documentos emitidos por profissionais da saúde; a Portaria desloca o foco da comprovação clínica para a garantia do direito à educação.
- b) ampliação da compreensão do AEE: reforça que o AEE deve ocorrer em todos os níveis, etapas e modalidades da educação, colocando na ordem do discurso uma ampliação importante da responsabilidade dos sistemas educacionais, rompendo com compreensões restritas que associavam o AEE apenas ao Ensino Fundamental.
- c) fortalecimento do planejamento pedagógico: previsão do PAEE e do PEI fortalece o caráter pedagógico do atendimento, o que reduz a compreensão equivocada do AEE como mero espaço de reforço escolar, que muitas vezes ainda está presente nas escolas.
- d) valorização da formação continuada: essa previsão reconhece que a inclusão não depende apenas do professor do AEE, mas da qualificação de toda a comunidade escolar.

Em relação as fragilidades, um dos pontos mais interessantes da discussão foi a perspectiva do nosso acadêmico ser um sujeito de inclusão. Nas Instituições de Ensino Superior (IES) existe um núcleo, setor ou coordenadoria (ou algo similar) que aborda as questões da inclusão e/ou da diversidade e que oferece apoio durante sua formação inicial na IES. Porém,

ao deixar de ser acadêmico e, agora, ser o profissional professor em ação, fica a questão: de quem receberá o apoio necessário?

Foi mencionado por uma das participantes do Fórum casos de acadêmicos da licenciatura em matemática que convivem com transtornos mentais como transtorno bipolar e esquizofrenia, e que em breve estarão aptos a realizar o estágio curricular e, concluindo o curso, atuar na educação básica. Como ajudar esse profissional no futuro? Como ajudar os profissionais que talvez sejam contemplados pelas políticas de inclusão e que já atuam nas escolas?

Outra fragilidade, já apontada em outros fóruns, com certeza, é a falta de efetivação das legislações existentes, especialmente em relação ao número de profissionais que devem atuar em sala de aula para apoio dos estudantes sujeitos da inclusão. Muitas vezes a escola tem um profissional para cuidar de vários estudantes, em salas de aula diferentes, o que torna impossível um trabalho com qualidade. Além disso, torna-se importante questionar qual a formação desse profissional para atuar diretamente nas demandas da inclusão?

Nesse cenário das legislações, também foi possível detectar fragilidades e desafios na implementação dessas normativas, especialmente em relação a Portaria n. 421/2026. Algumas delas são:

- a) permanência da cultura do laudo nas escolas: embora a Portaria elimine a exigência legal do diagnóstico para acesso ao AEE, a cultura escolar brasileira ainda está fortemente vinculada ao paradigma clínico.
- b) formação insuficiente dos professores: esse aspecto dialoga diretamente com as discussões do GD1, pois muitos cursos de Licenciatura em Matemática e Pedagogia ainda oferecem formação limitada sobre inclusão, diversidade e AEE.
- c) sobrecarga do professor do AEE: ampliação das atribuições do AEE pode gerar um efeito contraditório.
- d) desigualdade estrutural entre redes: nem todas as redes possuem essas condições estruturais para a implantação da Portaria, por isso, há o risco de implementação desigual entre municípios, estados e instituições.

Assim, existe uma distância potencial entre a prescrição normativa e a prática cotidiana. Consequentemente, há risco de que a Portaria seja implementada formalmente, mas sem alterações substantivas nas práticas pedagógicas. Focou-se em especial nesta Portaria em função das discussões terem sido aprofundadas a partir do contexto do AEE, pela ação efetiva de uma das autoras e pelo público presente, também atuante nesses espaços nas escolas da Educação Básica de diferentes regiões do Rio Grande do Sul.

Falou-se, também, da possibilidade de expandir as discussões já existentes nos cursos de formação inicial e ampliá-las na formação continuada. Porém, para isso, o professor precisa

ter tempo (remunerado) para seu estudo e formação. Ou seja, muitas vezes o professor precisa fazer dois ou mais planos individualizados para uma única turma, mas se trabalha 40h ou mais, como ser efetivo em suas ações? E trabalhar com uma carga horária reduzida muitas vezes não é uma alternativa viável pelas necessidades financeiras do docente.

Ao considerar especificamente a formação inicial dos professores que ensinam matemática, também foi colocado em pauta a necessidade de abordagens voltadas para a inclusão além das disciplinas, como o desenvolvimento de projetos de pesquisa e extensão, que podem contribuir para a formação e a constituição do professor com demandas concretas do contexto educacional. O diálogo, a colaboração e o contato com a diversidade podem potencializar a formação do professor e colaborar com práticas inclusivas.

Em síntese, as potencialidades e fragilidades identificadas no GD01 revelam que a efetivação da inclusão no ensino de Matemática não depende exclusivamente da existência de legislações, da presença do AEE ou da disposição individual dos professores. Os dados discutidos indicam uma relação indissociável entre formação docente, políticas educacionais, condições de trabalho, organização institucional e práticas pedagógicas. Sob a lentes do Modelo Social da Deficiência, essa relação permite compreender que os obstáculos à inclusão são produzidos e mantidos também pelas condições em que a educação é organizada. Desse modo, o desafio que se coloca para os cursos de Licenciatura em Matemática e Licenciatura em Pedagogia é ultrapassar a inserção pontual de conteúdos sobre inclusão e diversidade e construir processos formativos capazes de problematizar as barreiras que atravessam o ensino, a aprendizagem e a participação. Mais do que preparar o futuro professor para lidar com a diferença, trata-se de formar profissionais capazes de reconhecer a diversidade como constitutiva da escola e de participar da transformação das condições que produzem exclusão.

5 Considerações finais

O GD01 constituiu-se como um espaço coletivo de diálogo, escuta e reflexão sobre a tríade ensino de Matemática, inclusão e diversidade, reunindo professores da Educação Básica e do Ensino Superior, licenciandos em Matemática e Pedagogia e demais participantes interessados na temática.

A roda de conversa, organizada de forma horizontal e mediada pelas ministrantes, possibilitou que diferentes experiências profissionais e formativas orientassem a construção do debate. Nesse sentido, mais do que apresentar respostas previamente definidas, o encontro

permitiu tornar visíveis inquietações, conhecimentos, desconhecimentos e desafios presentes na formação e na atuação dos professores que ensinam Matemática.

A análise das discussões, orientada pelo Modelo Social da Deficiência, possibilitou compreender que os desafios da inclusão não se localizam exclusivamente nos sujeitos que vivenciam a deficiência, mas também nas condições sociais, pedagógicas, institucionais e políticas que podem produzir barreiras à participação e à aprendizagem.

Nessa direção, interpretou-se as potencialidades e as fragilidades discutidas no GD01 para além de situações particulares, evidenciando que a efetivação da inclusão está relacionada à organização dos sistemas educacionais, às práticas pedagógicas, às condições de trabalho, à formação docente e aos recursos e apoios disponibilizados pelas instituições. Tal compreensão desloca o foco da adaptação do estudante para a transformação das condições que constituem sua experiência educacional.

As discussões evidenciaram avanços no campo normativo e na inserção de temáticas relacionadas à inclusão e à diversidade nos cursos de formação de professores que ensinam Matemática. Entretanto, também revelaram uma distância entre a existência de políticas e sua efetivação nas práticas cotidianas. As desigualdades entre redes de ensino, a insuficiência de profissionais e de recursos, a sobrecarga docente, as limitações da formação inicial e continuada e a permanência de concepções centradas no diagnóstico constituem barreiras que podem restringir a participação e a aprendizagem. Desse modo, os achados indicam que o reconhecimento formal do direito à inclusão precisa ser acompanhado de condições concretas para sua realização.

A centralidade assumida pelo AEE durante a roda de conversa também constitui um resultado significativo do próprio processo de discussão. Embora o GD01 tenha como horizonte uma agenda ampla de temas relacionados à inclusão e à diversidade, o contato dos participantes com a Portaria nº 421/2026, associado às experiências concretas de licenciandos e professores, produziu uma necessidade coletiva de compreender seus efeitos sobre o cotidiano escolar. A dinâmica horizontal da roda permitiu que essa demanda emergisse e orientasse o aprofundamento do debate. Assim, a concentração no AEE não representa a redução da discussão do GD01 a uma única temática, mas evidencia como as políticas educacionais ganham significado quando confrontadas com as experiências e necessidades daqueles que atuam nos espaços educativos.

Os debates também permitiram reconhecer que a formação de professores que ensinam Matemática precisa ultrapassar a inserção pontual de conteúdos sobre inclusão. A construção de práticas inclusivas requer experiências formativas que articulem conhecimento teórico, contato com diferentes sujeitos, pesquisa, extensão, diálogo e reflexão sobre as condições concretas de escolarização.

Sob as lentes do Modelo Social da Deficiência, trata-se de formar professores capazes não apenas de reconhecer diferentes formas de aprender e participar, mas de identificar as barreiras produzidas nos contextos educacionais e atuar coletivamente para sua superação.

Para finalizar, o GD01 evidenciou que pensar a inclusão na Educação Matemática implica deslocar o debate da presença dos sujeitos para as condições de sua participação, aprendizagem e pertencimento. As discussões realizadas apontam que a formação inicial e continuada dos professores que ensinam Matemática ocupa lugar estratégico nesse processo, mas não pode ser compreendida de maneira isolada das políticas públicas, das condições de trabalho e da organização das instituições educacionais. O desafio consiste, portanto, em transformar o reconhecimento da diversidade em compromisso pedagógico e institucional, compreendendo que uma Educação Matemática efetivamente inclusiva não se limita a garantir o acesso, mas exige a construção de condições para que diferentes sujeitos possam aprender, participar e ensinar em igualdade de condições.

Referências

- BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 01 ago. 2026.
- BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 01 ago. 2026
- BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York em 30 de março de 2007. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 26 ago. 2009a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 13 jun. 2026.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB n. 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 5 out. 2009b. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/resolucoes-do-cne/ceb/2009/rceb004_09.pdf. Acesso em: 21 jun. 2026.
- BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 221-A, p. 5, 18 nov. 2011. Disponível em:

<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=7611&ano=2011&ato=009ETUU9UMVpWTa6a>. Acesso em: 21 jun. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC n. 421, de 15 de maio de 2026**. Dispõe sobre a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva - PNEEI e sobre a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva - Reneei, de que tratam o Decreto n. 12.686, de 20 de outubro de 2025. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 91, p. 45, 18 maio 2026. Disponível em: <https://mecnormas.mec.gov.br/pesquisa/detalhar/11240>. Acesso em: 21 jun. 2026.

DINIZ, D. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

FERRAZ, Denise Pereira de Alcantara; CRISTOVÃO, Eliane Matesco; RIBEIRO, Gabriela Gomes. Formação de professores de matemática em uma perspectiva inclusiva: analisando práticas concebidas em um contexto de colaboração entre universidade e escola. **Educação Matemática Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 3, p. 145-175, 2025. DOI: <https://doi.org/10.23925/1983-3156.2025v27i3p145-175>. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/emp/article/view/63119>. Acesso em: 18 jun. 2026.

JORNAL BOM DIA. **Documento orienta profissionais da educação e apresenta diretrizes para o atendimento de estudantes da Educação Especial**. 2026. Disponível em: <https://www.jornalbomdia.com.br/noticia/89375/estado-lanca-guia-para-ampliar-praticas-inclusivas-nas-escolas-da-rede-estadual>. Acesso em: 18 jun. 2026.

LIMA, Caroline; SEGADAS-VIANNA, Claudia. A formação do professor de matemática inclusivo. In: **Anais... II ENEMI – Encontro Nacional de Educação Matemática Inclusiva**. Bahia, 2020. Disponível em: <https://www.sbemrasil.org.br/ocs/index.php/ENEMI/ENEMI2020/paper/viewFile/1349/1337>. Acesso em: 18 jun. 2026.

MANRIQUE, Ana Lúcia; VIANA, Elton de Andrade. **Educação matemática e educação especial: diálogos e contribuições**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

SANTOS, Paula Cristina Constantino. Formação de professores (de Matemática): um olhar para a perspectiva inclusiva. In: BARALDI, Ivete Maria; RIOS, Diogo Franco. **Uma ciranda da educação matemática (inclusiva): diálogos diversos**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2021. Cap. IX, p. 165-188.

UFPel. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática a Distância**. Pelotas: Universidade Federal de Pelotas, 2024. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/clmd/files/2025/02/PPC-CLMD-2025.pdf>. Acesso em: 28 maio 2026.

UFPel. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática Integral**. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2025a. Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/matematicadiurno/files/2025/12/PPC_2025_Matematica-outubro-ultima-versao.pdf. Acesso em: 28 maio 2026.

UFPel. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática Noturno**. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2025b. Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/matematicanoturno/files/2025/11/PPC-2026-NOTURNO_curriculo4.pdf. Acesso em: 28 maio 2026.

Declarações finais obrigatórias

Disponibilidade de dados: Os registros que fundamentam este estudo não estão disponíveis publicamente, por se tratarem de anotações produzidas no contexto das discussões do GD01 e utilizadas exclusivamente para subsidiar a análise apresentada no artigo.

Financiamento: Esta pesquisa não recebeu financiamento específico.

Conflito de interesses: Os autores declaram não haver conflitos de interesses.

Aprovação ética e consentimento: Não se aplica. O estudo não realizou procedimentos de intervenção nem coleta de dados pessoais ou sensíveis diretamente com participantes. A análise incidiu sobre registros do Fórum e anotações das socializações dos grupos, tratados de forma coletiva e sem identificação individual, com preservação da confidencialidade.

Contribuição de autoria – CRediT: Todas as autoras contribuíram para a conceituação, investigação, análise formal, escrita do rascunho original e escrita – revisão e edição do manuscrito.

Uso de IA generativa: Não foi utilizada inteligência artificial generativa na elaboração deste manuscrito.

Agradecimentos: Não há.

Dados de publicação

Recebido em: 02/07/2026

Aprovado em: 26/08/2026

Publicado em: 30/09/2026

Editor(a) responsável: Anderson Luis Jeske Bihain; Marta Cristina Cezar Pozzobon

Como citar este trabalho: GRÜTZMANN, Thaís Philipsen; MOURA, Josaine de; ALEIXO, Heniane Passos; LINDEMANN, Camila Ehlert. Ensino de Matemática, inclusão e diversidade: perspectivas atuais nos cursos de Licenciatura em Matemática e Pedagogia nas discussões no Fórum Regional da SBEM-RS. Educação Matemática em Revista – RS, Porto Alegre, v. 3, n. 27, p. 21-37, 2026. Disponível em: <https://doi.org/10.37001/EMR-RS-v.3-n.27-2026.4965>.

Licença: Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

Copyright: autores(as), com direito de primeira publicação concedido à Educação Matemática em Revista – RS/SBEM-RS.

Taxas: a EMR-RS não cobra taxas de submissão, avaliação, publicação, distribuição ou download.