



Percepções dos licenciandos em Matemática sobre a inclusão dos alunos com deficiência na pandemia

Douglas Marin

Universidade Federal de Uberlândia – UFU, Brasil

Helenice Maria Costa Araújo

Escola Estadual Lourdes de Carvalho – EE Lourdes de Carvalho, Brasil

Arlindo José Souza Junior

Universidade Federal de Uberlândia – UFU, Brasil

RESUMO

Neste texto apresentam-se os resultados de um estudo realizado por meio de uma pesquisa qualitativa, cujo objetivo foi entender quais foram as percepções dos estagiários do curso de Licenciatura em Matemática, na modalidade a distância, sobre os modos com que a inclusão dos alunos com necessidades especiais aconteceu durante o ensino e aprendizagem de Matemática no decorrer da pandemia. Apresentamos como resultados (i) sala de aula de ensino regular; (ii) sala de aula de ensino regular e Atendimento Educacional Especializado; e, (iii) inserção das tecnologias digitais de informação e comunicação na prática docente. O estudo mostrou que a escola e o professor têm papéis fundamentais no processo da Educação Inclusiva, com isso, a pesquisa indica que é preciso lutar contra a discriminação e os preconceitos para que a inclusão aconteça por meio de práticas e ações pedagógicas inclusivas.

Palavras-chave: ensino remoto; educação a distância; formação inicial de professores de matemática; educação especial; educação matemática.

PERCEPTIONS OF MATHEMATICS UNDERGRADUATES ABOUT THE INCLUSION OF STUDENTS WITH DISABILITIES DURING THE PANDEMIC

ABSTRACT

In this text, we present the results of a qualitative study aimed at understanding the perceptions of interns enrolled in the Mathematics degree program, in a distance learning format, regarding how the inclusion of students with special needs took place during the teaching and learning of Mathematics throughout the pandemic. The results highlight three main aspects: (i) the regular education classroom; (ii) the combination of the regular education classroom with Specialized Educational Services; and (iii) the integration of digital information and communication technologies into teaching practices. The study revealed that both the school and the teacher play crucial roles in the process of Inclusive Education. Therefore, the research emphasizes the

need to combat discrimination and prejudice so that inclusion can be effectively promoted through inclusive pedagogical practices and actions.

Keywords: remote teaching; distance education; initial training for mathematics teachers; special education; mathematics education.

PERCEPCIONES DE LOS ESTUDIANTES DE MATEMÁTICAS SOBRE LA INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD DURANTE LA PANDEMIA

RESUMEN

En este texto presentamos los resultados de un estudio cualitativo cuyo objetivo fue comprender las percepciones de los pasantes de la Licenciatura en Matemáticas, en la modalidad a distancia, acerca de cómo se dio la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales durante la enseñanza y el aprendizaje de las Matemáticas en el contexto de la pandemia. Los resultados señalan tres aspectos principales: (i) el aula de educación regular; (ii) la combinación del aula de educación regular con el Servicio Educativo Especializado; y (iii) la incorporación de las tecnologías digitales de la información y la comunicación en la práctica docente. El estudio evidenció que tanto la escuela como el docente desempeñan un papel fundamental en el proceso de Educación Inclusiva. Por lo tanto, la investigación destaca la necesidad de combatir la discriminación y los prejuicios para que la inclusión se materialice mediante prácticas y acciones pedagógicas inclusivas.

Palabras clave: enseñanza remota; educación a distancia; formación inicial para profesores de matemáticas; educación especial; educación matemática.

1 INTRODUÇÃO

Este estudo tem como objeto de investigação as percepções dos licenciandos do curso de Matemática, na modalidade a distância, acerca das formas de inclusão de alunos com deficiência no ensino e aprendizagem de Matemática durante o período pandêmico. O objetivo central consiste em compreender como esses futuros professores perceberam as estratégias de inclusão adotadas nesse contexto. Dessa forma, a pesquisa é guiada pela seguinte questão: quais foram as percepções dos licenciandos do curso de Matemática, na modalidade a distância, sobre os modos pelos quais a inclusão dos alunos com deficiência ocorreu durante o ensino e aprendizagem de Matemática no decorrer da pandemia?

A formação inicial do professor de Matemática decorre de uma variedade de experiências que vão além do estudo de conteúdos, abrangendo a preparação pedagógica, o contato formal com a prática de sala de aula, a vivência do estudante enquanto aprendiz e, simultaneamente, a capacidade de observar e identificar necessidades emergentes em diferentes situações, mobilizando criatividade para propor estratégias alternativas de ensino (Souza; Ferreira, 2020; Araújo; Marin; Souza Junior, 2021).

O estágio supervisionado, enquanto campo de conhecimento, contribui significativamente para o desenvolvimento profissional do licenciando, ao propiciar diferentes

momentos de ensino e aprendizagem, essenciais para o processo contínuo de formação docente. A experiência do estagiário¹ em um ambiente escolar, semelhante ao seu futuro local de trabalho, revela-se fundamental, pois a escola constitui um espaço de troca de saberes e práticas, marcado por culturas próprias e pela interação entre seus protagonistas: alunos, professores, pais, funcionários e gestores (Souza; Ferreira, 2020).

Gisi, Martins e Romanowski (2009) salientam que a vulnerabilidade vivenciada no âmbito de um regime de sociabilidade altamente excludente exige a discussão de práticas educativas que visem reduzir desigualdades educacionais e sociais. Nesse contexto, especialmente durante a pandemia, destaca-se o papel do estagiário, cujas práticas pedagógicas, quando planejadas e sistematizadas, podem contribuir para a promoção da inclusão e para o desenvolvimento integral dos estudantes com deficiência (Rocha; Vieira, 2021).

Diante dessas considerações, torna-se pertinente aprofundar a análise sobre o contexto educacional em que essas experiências ocorreram, bem como sobre os fundamentos legais que orientam a Educação inclusiva no Brasil. Assim, a continuidade deste estudo apresenta o contexto do estudo. Na sequência, o referencial teórico que discute as políticas públicas, leis e diretrizes que sustentam práticas inclusivas. Em seguida, descreve-se a metodologia adotada para a realização da pesquisa, os resultados obtidos a partir da análise das percepções dos licenciandos e, por fim, as considerações finais, que sintetizam as principais contribuições do estudo e apontam caminhos para futuras investigações.

2 CONTEXTO²

Em virtude da pandemia, governos foram obrigados a decretar a suspensão das atividades letivas presenciais nas escolas de Educação Básica, Técnica e no Ensino Superior. Em 30 de janeiro de 2020, seguindo as recomendações do Comitê de Emergência, o Diretor Geral da Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou a pandemia do Coronavírus (COVID-19) como Emergência de Saúde Pública de Preocupação Internacional. No Brasil, em fevereiro de 2020, o ministério da saúde declara emergência nacional de saúde.

Segundo a Unesco (2020), mais de 1,5 bilhão de estudantes e jovens em todo o planeta estão sofrendo ou já foram afetados pelo impacto do fechamento de escolas e universidades em decorrência da pandemia.

¹ Ao longo do texto usaremos apenas estagiário ou estagiária para referir ao aluno do curso de graduação em Matemática, na modalidade à distância, que está no campo de Estágio.

² Parte deste texto consta Estágio Supervisionado na formação de professores de Matemática, na modalidade a distância: reflexos da pandemia” em 2021. Disponível em: <http://funes.uniandes.edu.co/25282/1/Araujo2021Estagio.pdf>

Nesse cenário a escola torna-se importante campo para se refletir sobre o rumo do ensino e do trabalho docente. É indiscutível que tais circunstâncias afetou diretamente esse contexto. As escolas passaram a ser uma preocupação constante e nesse sentido considerou-se necessário fornecer orientações para administradores escolares, professores, funcionários, pais, cuidadores e membros da comunidade, bem como os próprios alunos para o acesso de escolas de forma seguras e saudáveis.

Em 10 de março 2020, a OMS publicou um documento cujo objetivo foi fornecer uma orientação clara e prática para operações seguras por meio da prevenção, detecção precoce e controle do COVID-19 em escolas e outras instituições de ensino. Ainda assim, com todas as orientações e cuidados tornou-se vital a suspensão das aulas presenciais.

No estado de Minas Gerais, o ensino remoto foi amparado pelo “Documento Orientador - Regime Especial de Atividades Não Presenciais”. Por meio deste documento, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) segue as orientações da Resolução SEE nº 4.310 de 17 de abril de 2020 e recomendações das autoridades de saúde responsáveis pelas medidas de afastamento social. Neste momento, é preciso dar aos estudantes a possibilidade da continuidade do processo de desenvolvimento cognitivo e proporcionar a retomada de algumas atividades educacionais, mesmo que sejam fora do convívio escolar (Minas Gerais, 2020, p. 4).

As Instituições de Ensino Superior (IES) tiveram que se adaptar para minimizar os danos pedagógicos e riscos à saúde pública, responsabilizando-se com a educação de nível superior, dando qualidade e segurança, no que concerne às decisões de docentes quanto à sua forma de conduzir as disciplinas, com algumas alterações no plano de ensino/acadêmico (Unesco, 2020).

Nesse mesmo caminho, o Conselho de Graduação da Universidade Federal de Uberlândia em que essa pesquisa foi realizada, apontou orientações para a realização do estágio supervisionado em meio à pandemia, que foi o de instituir, autorizar e recomendar a realização de atividades remotas emergenciais nos cursos de graduação, em caráter excepcional e facultativo, para docentes e discentes que atuam diretamente nas atividades de ensino. Tais orientações abrem possibilidades para uma proposta de planejamento didático e de flexibilização das atividades durante o período de Estágio.

Esse estudo tem como enredo um curso de Graduação em Licenciatura em Matemática, na modalidade a distância, as aulas teóricas continuaram apoiadas na plataforma *moodle*. No entanto com a paralisação das escolas, elas não podiam receber os estudantes e, conseqüentemente, houve a paralisação até que, com o avanço da vacinação e os protocolos de segurança, houve um movimento para discussões visando o reinício dessas atividades.

Nesse sentido, o Conselho de Graduação da universidade apontou orientações para a realização do estágio supervisionado, em meio a pandemia dando plenos poderes aos

Colegiados de Curso e aos Núcleos Docentes Estruturantes para deliberarem sobre a oferta dos estágios curriculares, na forma presencial ou remota. Para isso, a coordenação do curso de Licenciatura em Matemática, na modalidade a distância, nomeou uma Comissão interna, com o objetivo de oferecer subsídios para essa tomada de decisão.

A Comissão nomeada elaborou um estudo com os coordenadores dos polos, com diretores de escolas, professores da educação básica e, também, buscou aportes mais recentes na literatura, com intuito de entender como estava sendo discutido o cenário que envolvia os estágios supervisionados.

No documento que gerou o seu parecer, a Comissão aponta que os professores do ensino superior passaram por adequações às condições impostas pela pandemia e se apoiam em Souza e Ferreira (2020, p. 10) para afirmar “a ausência de formação para o domínio das diferentes práticas digitais, além de aspectos estruturais e de gestão do conhecimento, nem mesmo tempo para compreendermos a utilização das diversas ferramentas disponíveis para o ensino remoto”; realidade esta que se estendeu às escolas de Educação Básica de todas as redes de ensino impactou o ensino nos seus diferentes níveis.

Nesse sentido, complementando o que a Comissão aponta, salientamos que todos os professores precisaram gravar videoaulas e aprender a utilizar sistemas de videoconferência, como o *Skype*, o *MConf RNP*, o *Google Hangout*, *Google Meet* ou o *Zoom* e plataformas de aprendizagem, como o *Moodle*, o *Microsoft Teams* ou o *Google Classroom*.

A Comissão do Conselho de Graduação aponta que o estudante de licenciatura, em sua aprendizagem para a docência, vivencie situações diversas existentes no espaço da sala de aula e que podem ser assumidas, pois no diálogo professor formador/professor supervisor/estagiário, são transformadas em aprendizagens da docência.

No contexto vivido por toda a humanidade, a vivência das práticas de ensino neste novo espaço da sala de aula também deve ser observada, refletida e dialogada por meio das interações na tríade professor formador/professor supervisor/estagiário, “reconhecendo-se a instituição escola como o contexto natural de ação e reflexão sobre a práxis pedagógica e o ensino enquanto um dos objetos da docência” (Souza; Ferreira, 2020, p. 9). Além disso, a aprendizagem da docência neste novo cenário deve envolver atividades de produção do conhecimento escolar, articulada com a prática e com as demais atividades da profissão.

A Comissão indicou ser importante que nossos estagiários participem da vida profissional dos professores, neste momento, para que possam melhor compreender as tecnologias disponíveis não em uma perspectiva apenas instrumental, mas sim como

instrumentos auxiliares da prática do professor para a realização de uma educação de qualidade.

Tendo o sinal verde para a volta da disciplina de Estágio Supervisionado, uma vez que a parte teórica já havia sido desenvolvida, os docentes responsáveis adaptaram suas práticas para a continuação da componente curricular Estágio de Prática Pedagógica IV. Essa disciplina tem como foco a Educação Especial, no entanto, para esse artigo, estamos discutindo apenas as mobilizações com enfoque na perspectiva inclusiva.

No entanto, quais são as Leis e Diretrizes que amparam a Educação Especial, na perspectiva inclusiva? O que elas recomendam para a formação docente? E, o que indicam para a escola de educação básica? Qual é o papel do estágio supervisionado, nesse contexto? Sobre isso que discorreremos, no que segue do texto.

3 LEIS E DIRETRIZES QUE AMPARAM A EDUCAÇÃO ESPECIAL EM UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA

No Brasil, leis e diretrizes asseguram o direito à inclusão de pessoas com deficiência na Educação regular, orientando práticas pedagógicas mais equitativas. Nesse contexto, o estágio supervisionado emerge como espaço essencial para articular teoria e prática, efetivando políticas públicas de formação docente. Tal experiência favorece a construção de saberes críticos e contextualizados, fundamentais para uma práxis transformadora (Tardif, 2002; Pimenta, Ghedin, 2002; Pimenta, 2006).

A Constituição Federal (Brasil, 1988), em seu artigo 208, inciso III, garante que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) seja oferecido preferencialmente na rede regular de ensino. Em consonância, a Política Nacional de Educação Especial (MEC/SEESP, 1994) orienta a inserção de pessoas com deficiência, priorizando apoio e financiamento de ações inclusivas. Do mesmo modo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/1996) e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (CNE/CEB, 2001) reafirmam esses princípios, consolidando um marco normativo para a promoção da inclusão escolar.

A Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (1999) e o Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/01) orientam a organização dos sistemas de ensino e a formação de professores para a inclusão educacional, reafirmando a obrigatoriedade da matrícula de todos os alunos na rede regular e a responsabilidade das escolas em atender estudantes com deficiência, garantindo condições para uma Educação de qualidade. De forma complementar, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Especial (MEC/SEESP, 1998), alinhadas à Declaração de Salamanca, recomendam que a escola reformule seu projeto

pedagógico, currículo, metodologia, avaliação e estratégias, promovendo práticas educativas diferenciadas e inclusão social.

A pandemia de COVID-19 expôs défices críticos na formação de professores, particularmente quanto ao desenvolvimento de competências digitais e pedagógicas para atuação em contextos de ensino remoto e inclusivo (Vieira; Seco, 2020). Essa lacuna formativa impacta diretamente a Educação inclusiva, uma vez que a carência de domínio em tecnologias assistivas e estratégias de acesso ao currículo amplia as barreiras de aprendizagem para alunos com deficiências específicas, desafiando o cumprimento de marcos legais como o Decreto nº 7.611/2011.

Nesse contexto, o estágio supervisionado emerge como componente vital no processo de formação, pois oferece o campo de experimentação prática para aplicar a legislação educacional e desenvolver intervenções pedagógicas que respondam à diversidade discente, tal como documentado em Marcolla *et al.* (2020). Portanto, a integração entre teoria, prática e leis durante a formação inicial é fundamental para preparar docentes capazes de materializar os princípios de equidade e inclusão em quaisquer circunstâncias, superando a mera reprodução de modelos tradicionais de ensino.

Segundo Araújo (2025), ao discutir sobre a formação de professores, apoia-se na Resolução CNE/CP nº 1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, definindo que as instituições de ensino superior devem prever, em sua grade curricular, formação docente voltada às especificidades dos alunos com deficiência. A Portaria nº 2.678/02 do MEC, aprova diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de ensino.

A resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, determina que os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no AEE, ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. A formação do aluno se dá por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.

Art. 2º O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem. Parágrafo único. Para fins destas Diretrizes, consideram-se recursos de acessibilidade na educação aqueles que asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, promovendo a utilização dos materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas de

comunicação e informação, dos transportes e dos demais serviços. Art. 3º A Educação Especial se realiza em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, tendo o AEE como parte integrante do processo educacional (Brasil, 2009, p. 2).

Mas o que é AEE? Trata-se de um serviço da Educação inclusiva que complementa ou suplementa o ensino da sala comum, garantindo suporte pedagógico e recursos de acessibilidade para estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação. Seu objetivo é eliminar barreiras que dificultam a aprendizagem e promover a autonomia e a participação ativa desses alunos no ambiente escolar, seja de forma presencial ou remota. Além disso, envolve a articulação entre professores, famílias e equipe escolar para assegurar uma Educação inclusiva e de qualidade (Cury *et al.*, 2020).

A Educação inclusiva no Brasil enfrentou (e enfrenta) desafios estruturais profundos, agravados no contexto pandêmico, caracterizados pela histórica escassez de recursos materiais, instrumentais e humanos, bem como pela insuficiente formação docente para implementar as mudanças necessárias que envolvem toda a comunidade escolar. Essas limitações, conforme destacado por Fachinetti, Spinazola e Carneiro (2021), não, apenas, dificultam a oferta de um AEE de qualidade, mas também reforçam as desigualdades, expondo a urgência de políticas públicas robustas que garantam a efetivação do direito à Educação para todos, em consonância com a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015).

O decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, no seu Art.1,º cria as diretrizes da Educação Inclusiva. Segundo o artigo, o dever do Estado com a Educação das pessoas com deficiência será efetivado de acordo com as seguintes diretrizes:

I - Garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades; II - Aprendizado ao longo de toda a vida; III- Não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência; IV-Garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais; V - Oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação; VI- Adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena; VII- Oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino; e VIII- Apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial (Brasil, 2011, p. 1).

Durante a pandemia, o Conselho Nacional de Educação estabeleceu orientações para a continuidade das aulas, com relação a Educação Inclusiva, além de medidas de acessibilidade, que deveriam ser definidas por estados e municípios, observando os cuidados quanto à mediação. As atividades pedagógicas não presenciais deveriam incluir os alunos com

deficiência, transtorno de espectro autista e altas habilidades/superdotação. Nesta direção, deveriam ser consideradas as seguintes orientações:

Junto às atividades, deve ser assegurado o atendimento educacional especializado, que envolve parceria entre profissionais especializados e professores, para desempenhar suas funções na adequação de materiais, além de dar orientações e apoios necessários a pais e responsáveis. Como a atenção é redobrada para cada aluno, os profissionais do atendimento educacional especializado devem dar suporte às escolas na elaboração de planos de estudo individualizados, que levem em conta a situação de cada estudante. As famílias são, sempre, parte importante do processo (CNE, 2020, s/p).

Compreender a Educação Inclusiva e os alunos com deficiência no contexto da pandemia da Covid-19, onde também ficou explicitado que as ações governamentais não levam em consideração a diversidade e a multiplicidade de necessidades, torna-se urgente. Neste momento, em que muitos alunos estavam sofrendo perdas bruscas no desenvolvimento e aprendizagens, as pessoas com deficiência sofriam ainda mais, pois o simples fato de estar na escola possibilita ganhos extremamente importantes em vários aspectos de suas vidas (Magalhães, 2020).

O ensino remoto emergencial, embora necessário para a continuidade pedagógica durante a pandemia, aprofundou desafios históricos de acesso e inclusão, especialmente para estudantes da Educação Inclusiva, em descompasso com a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015). Nesse contexto, o estágio supervisionado revela-se um eixo na formação docente, pois é no campo prático que futuros professores experienciam a tensão entre a legislação inclusiva e a realidade de implementação, desenvolvendo estratégias para adaptar currículos, utilizar tecnologias assistivas e mediar aprendizagens em cenários de desigualdade tecnológica e social (Rocha; Vieira, 2021).

Perante o exposto, constata-se que as leis e diretrizes nacionais demonstram significativa preocupação em amparar o aluno da Educação Inclusiva, desde a educação básica até o ensino superior, além de orientar a formação docente com especificidades necessárias para atender às demandas dos estudantes com deficiência. No entanto, a efetivação dessas previsões legais esbarra em desafios históricos de implementação. Por isso, torna-se fundamental analisar criticamente a realidade escolar concreta, ancorando essa discussão na formação do futuro professor de Matemática, particularmente no campo do estágio supervisionado, espaço privilegiado para a articulação entre teoria, prática e as exigências legais da inclusão (Araújo, 2025; Araújo, Marin e Souza Junior, 2021).

4 METODOLOGIA

Esse estudo foi desenvolvido em curso Graduação de Licenciatura em Matemática, na modalidade a distância, de uma universidade pública mineira, junto ao componente curricular de Estágio de Prática Pedagógica IV, que tem como um dos focos a Educação Especial, na perspectiva inclusiva.

Os estagiários eram estudantes vinculados aos polos de Bicas, Buritis, Coromandel e Uruçuaia. Destacamos que o campo de estágio, em sua maioria, foram escolas localizadas em cidades próximas a essas localidades.

Durante o período de realização de nosso estudo, as escolas mineiras mobilizaram o modelo híbrido e remoto de ensino, com isso temos estudantes que desenvolveram seu Estágio nessas modalidades.

Como critério, participaram da pesquisa, os estagiários que tinham em sua turma, pelo menos, um com necessidades especiais junto à escola parceira³. Assim, tivemos cinco colaboradores, os quais estamos nomeando por: ME, CE, RM, YM, JM⁴. O quadro relaciona o estagiário com o polo do curso, com a cidade onde reside, com a escola e a cidade campo de estágio.

Quadro 1 – Locais

Estagiário(a)	Polo	Cidade onde Estagiário Reside	Escola	Cidade onde fica a Escola Campo
ME	Bicas	São João Nepomuceno	Estadual	São João Nepomuceno
CE	Coromandel	Patos de Minas	Estadual	Patos de Minas
RM	Coromandel	Cruzeiro da Fortaleza	Municipal	Cruzeiro da Fortaleza
YM	Coromandel	Coromandel	Municipal	Coromandel
JM	Uruçuaia	Arinos	Municipal	Uruana de Minas

Fonte: Dados da Pesquisa.

Por meio do quadro 1, observamos que as atividades ocorrem em cinco escolas diferentes, localizadas nas cidades de São João Nepomuceno, Patos de Minas, Cruzeiro da Fortaleza, Coromandel e Uruana de Minas. Todas as escolas eram públicas, sendo duas dessas escolas pertencentes à rede Estadual e três na rede Municipal de Ensino.

³ O levantamento dos dados fora efetivado após a aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa da universidade onde está vinculada essa investigação.

⁴ Com o intuito de preservar a identidade dos participantes da pesquisa, todos os nomes utilizados são fictícios.

Considerando os objetivos desta pesquisa, mobilizamos uma abordagem metodológica de pesquisa qualitativa para a coleta e análise de dados, a qual tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento.

Neste tipo de abordagem, a preocupação com o processo deve ser maior do que com o produto, já que o interesse maior da pesquisa qualitativa é fazer com que o pesquisador verifique como um determinado tipo de problema se manifesta nas interações cotidianas, a partir das observações e análises de como as pessoas envolvidas no estudo pensam sobre as situações que vivenciam (Bogdan; Biklen, 1994).

Para a obtenção dos dados de pesquisa, foram utilizados os instrumentos metodológicos de relatórios de estágios denominados ‘notas de campo’ e ‘relatos de experiência’, ambos com observações feitas pelos participantes e postados na plataforma *moodle* como parte do processo avaliativos.

Entendemos para a pesquisa, o relatório de estágio como

[...] sendo ele o principal instrumento de sistematização do processo de atuação, não pode resumir-se apenas ao registro, documentação e relato de práticas, mas deve ser, também, fonte de novos conhecimentos, produzidos a partir da reflexão do fazer-pedagógico (Corte; Lemke, 2015, p. 315).

Esses registros são uma expressão dos acontecimentos, das emoções e de informações sobre o projeto. Durante esses registros, os estagiários não apenas descrevem os acontecimentos do campo de pesquisa, mas foram convidados a exporem suas opiniões.

As ‘notas de campo’ foram escritas diariamente durante a realização das atividades de prática pedagógica no momento do estágio no campo de observações. Foi disponibilizado pelo professor-formador orientações para auxiliá-los em suas reflexões. Ao fim de cada módulo da disciplina, o estagiário postava a atividade na plataforma *moodle* para ser avaliado.

O ‘relato de experiência’ caracteriza-se por uma multiplicidade de opções teóricas e metodológicas e valoriza a explicitação descritiva, interpretativa e compreensiva de fenômenos, circunscrita num tempo histórico. Seus objetivos circulam em torno de subjetividades provisoriamente objetivadas, consonante com os estudos de Minayo (2004), que coloca que o processo descritivo e interpretativo está, definitivamente, atravessado pelo olhar/leitura do pesquisador, ao tempo que o ato de compreender também está relacionado ao universo existencial, campo que não admite a produção de verdades unívocas. Pelo contrário, compreende a produção do conhecimento como processo, sempre polissêmico, que abrange a cultura.

O objetivo do ‘relato de experiência’ foi levar o estagiário a relatar e postar uma experiência na qual participou em seu estágio na escola parceira. Tomando como base suas

observações, regência, monitoria, atendimento ou acompanhamento das atividades junto ao estudante da escola parceira, em suas reflexões realizadas no campo de estágio.

Para isso, foi solicitado a criação de uma proposta de atividade sobre Educação Especial, envolvendo o ensino de Matemática, o registro, o processo de criação, o material produzido e encaminhamentos da proposta com possível solução ou entraves.

Com o roteiro de orientações disponibilizado pelo professor formador, os estagiários puderam descrever situações vivenciadas, interpretar e compreender os fenômenos observados. De posse das ‘notas de campo’ e dos ‘relatórios de estágio’ prosseguimos a uma leitura minuciosa destes documentos e selecionamos questões nas quais os estagiários abordaram, a saber: como os alunos com deficiência estão lidando com as aulas remotas ou não remotas? Como o professor percebe o aluno com deficiência em sua aula de matemática? Como o aluno com deficiência se relaciona com os demais colegas de turma? Como o aluno com deficiência está sendo incluído nessa sala de aula de Matemática em um ambiente remoto? Como está sendo a adaptação para as atividades realizadas para o aluno com deficiência em sala de aula do regular? Como está ocorrendo a dinâmica da sala de aula em virtude da presença do aluno com deficiência? Como está acontecendo a inserção das tecnologias? E, como o professor lida com essas tecnologias em suas aulas de Matemática?

Para a realização da pesquisa nos baseamos em alguns princípios e cuidados sugeridos por Fiorentini e Lorenzato (2006), tais como: consentimento dos envolvidos; preservação da identidade e da integridade dos envolvidos; mínima interferência do pesquisador no ambiente; e, cuidados na divulgação dos dados.

Assim, após o levantamento dos dados passamos a discussão e análise destes, buscando entender quais foram as percepções dos licenciandos do curso de Matemática, na modalidade a distância, sobre os modos com que a inclusão dos alunos com necessidades especiais aconteceu durante o ensino e aprendizagem de Matemática no decorrer da pandemia.

5 RESULTADOS

O estágio supervisionado permite uma conexão entre os conceitos estudados e a prática podendo ser compreendido “como uma oportunidade de inserção numa realidade, no caso, escolas de educação básica, permitindo a confrontação do saber acadêmico com o saber da escola, permitindo aos estudantes apreender como se dão as relações de trabalho” (Gisi; Martins; Romanowski, 2009, p. 208).

Segundo Araújo (2025), a inclusão é uma realidade educacional que busca garantir que todo aluno possa ter acesso às mesmas experiências e condições de aprendizagem de modo

igualitário e isso só será possível com uma formação adequada e condizente com a realidade da educação inclusiva, logo a realização das atividades de prática de estágio supervisionado contribui com o processo de inclusão do aluno público-alvo da Educação inclusiva.

Segundo Cury *et al.* (2020, p. 14), “um sistema educacional inclusivo é aquele que pensa suas ações a partir de princípios como a equidade, garante o ensino para todos, proporciona apoio e suporte necessário, assume e incorpora os conceitos de respeito às diferenças, participação e pertencimento de todos os seus estudantes.”

Para facilitar nossas discussões, elaboramos o Quadro 2 que relaciona o estagiário aos alunos com deficiência, ano de escolarização e local de realização de estágio.

Quadro 2 – Relação do estagiário com os alunos com deficiência

Estagiário	Perspectiva inclusiva	Ano	Local de Estágio
ME	A1 - Autismo e deficiência intelectual	9º	Sala de aula do ensino regular
CE	A2 - Paralisia cerebral	9º	Sala de aula do ensino regular
RM	A3 - Deficiência intelectual	5º	Sala de aula do regular e Atendimento Educacional Especializado (AEE)
YM	A4 - Deficiência intelectual A5 - Deficiência intelectual A6 - Deficiência intelectual A7 - Deficiência intelectual A8 - Dificuldade global no processo de aprendizagem	6º 6º 7º 7º 7º	Sala de aula do regular e Atendimento Educacional Especializado (AEE)
JM	A9 - Deficiência intelectual. A10 - Transtorno das habilidades não especificados A11 - Autismo	6º 7º 8º	Sala de aula do regular e Atendimento Educacional Especializado (AEE)

Fonte: Dados do Estudo.

Como podemos observar no quadro 2, a estagiária ME desenvolveu as suas atividades de Estágio na sala de aula regular, com aluno A1 que está no nono ano do ensino fundamental, ele possui diagnóstico de autismo e deficiência intelectual.

Já CE, atendeu ao aluno A2, ele foi diagnosticado com paralisia cerebral, tendo comprometimento em sua fala, capacidade de locomoção e movimentos dos membros superiores. Esse aluno conta com acompanhamento do professor de apoio durante os horários de suas aulas, pois necessita de auxílio para escrita, comunicação e locomoção. As atividades foram desenvolvidas na sala de aula do nono ano do ensino regular.

RM desenvolveu suas atividades de Estágio na sala de aula regular com a aluna A3, que possui diagnóstico de deficiência intelectual. A3 está matriculada no quinto ano, embora não seja alfabetizada, ela possui apoio extraclasse de um profissional.

Por sua vez, YM desenvolveu suas atividades de Estágio com dois alunos do sexto ano, A4 e A5, com laudos médicos de deficiência intelectual e outros três alunos do sétimo ano do ensino fundamental A6, A7 e A8, sendo A6 e A7 com diagnósticos de deficiência intelectual e A8 com dificuldade global no processo de aprendizagem. Os alunos não contam com apoio de um profissional em sala de aula, no entanto, frequentam as aulas no AEE.

Por fim, JM contou com o suporte de um profissional de apoio para desenvolvimento de suas atividades trabalhando em sala de aula do ensino regular. Acompanhou os alunos A9, A10 e A11 com diagnósticos de deficiência intelectual, transtorno das habilidades não especificados e autismo, eles frequentam o sexto, sétimo e oitavo ano do ensino fundamental respectivamente.

Relacionando o estagiário ao local de estágio supervisionado aproximadamente 40% dos alunos realizaram as atividades práticas nas salas de aula do ensino regular (CE e ME) e 60% seguiram as atividades práticas na sala de aula do regular e no AEE (RM, YM, JM). Com base nos objetivos estabelecidos e na questão de investigação, elegemos para discussão os seguintes aspectos, apresentados no Quadro 3.

Quadro 3 – Relação dos aspectos e subaspectos

Aspectos	Subaspectos
Sala de aula do ensino regular	<ul style="list-style-type: none"> - O professor percebe o aluno com deficiência em sua aula de matemática; - Dificuldades nas aulas remotas; - Relacionamentos do aluno com deficiências com os demais colegas; - Inclusão do aluno com deficiência na sala de aula em um ambiente remoto; - Adaptação realizadas pelos alunos com deficiência em sala de aula regular.
Sala de aula do ensino regular e Atendimento Educacional Especializado (AEE)	<ul style="list-style-type: none"> - Expectativas dos Estagiários - Mudança de dinâmica da sala de aula
Inserção das tecnologias digitais de informação e comunicação na prática docente	<ul style="list-style-type: none"> - Expectativas dos Estagiários - Mudança de dinâmica da sala de aula

Fonte: Dados da Pesquisa.

A Educação Especial relaciona-se ao acesso e permanência de todos os estudantes na escola. O estudante na educação especial precisa do professor de apoio, que em conjunto ao professor da turma, proporcionará atividades de acordo com cada individualidade, atuando assim também no ensino remoto. O isolamento social dificulta ainda mais o acesso dos profissionais da educação ao estudante da educação especial (Rocha; Vieira, 2021, p. 4-5).

Ao explorar como os alunos com deficiência estão lidando com as aulas remotas ou não remotas, os estagiários concordam que os alunos estão tendo dificuldades com as aulas remotas

mesmo que esforços têm ocorrido para que barreiras sejam identificadas e ultrapassadas no processo de ensino e aprendizagem, buscando-se adaptações e apoio de forma individual em tempos de pandemia, levando em consideração aspectos intelectuais, acadêmicos e habilidades sociais.

RM: *“Acredito que os alunos estão tendo dificuldades com as aulas remotas, a aluna com deficiência também percebo que está com dificuldades, principalmente pois está no ensino somente remoto sendo auxiliada apenas por meio do WhatsApp”.*

YM: *“Acredito que os estudantes especiais, estão adaptando bem as aulas híbridas, mas no momento poucos alunos voltaram para escola, muitos ainda continuam com as aulas remotas”.*

ME: *“O aluno está lidando muito bem com as aulas remotas e presenciais durante a semana de aulas presenciais, ele não vai todos os dias por receio dos pais quanto à pandemia, mas sua presença nas aulas online é notória”.*

De acordo com Araújo, Marin e Souza Junior (2021) é comum os alunos terem muitas dificuldades na aprendizagem da Matemática. No entanto, com a pandemia as dificuldades foram agravadas, mas é necessário envolver os estudantes em confecções de recursos lúdicos pedagógicos, utilizar os boletins informativos na linguagem dos estudantes para assim os abranger nas atividades de Matemática.

De acordo com os estagiários, eles perceberam o agravamento das dificuldades de aprendizagem em Matemática em decorrência da pandemia.

YM: *“A professora regente, que estou acompanhando, percebe que os estudantes com deficiência apresentam dificuldades de aprendizagem em suas aulas de matemática, ela administra da melhor forma o conteúdo para facilitar o aprendizado deles”.*

JM: *“Nas atividades de matemática ela me falou que eles sempre tiveram maiores dificuldades, mais que, com a pandemia, e, conseqüentemente, o estudo remoto as dificuldades para assimilar os conteúdos aumentaram muito”.*

Quanto ao relacionamento do aluno com deficiência com os demais colegas de turma, no formato remoto, os estagiários afirmam que estes sentem muita falta da convivência, sendo muito dificultada durante a pandemia. No formato híbrido, os colegas tentam incluir os alunos nas conversas e no convívio em sala de aula quando estão no ensino presencial.

JM: *“A professora me relatou que o convívio deles com os demais alunos do regular era muito bom antes da pandemia, os alunos tinham uma preocupação enorme com eles e queriam estar sempre por perto. Porém com a pandemia esse contato foi interrompido, e muitos deles relatam a professora que não vê a hora de voltar para a escola e estar juntos com os colegas novamente pois, se sentem muito só em casa”.*

CE: *“Os colegas de turma do A2 sempre interagem com ele e buscam incluí-lo nos momentos de conversa e no convívio em sala de aula. A2 é muito curioso e atento a tudo que ocorre em sala de aula, o que às vezes é até prejudicial, pois ele se dispersa com facilidade”.*

O perceber como o aluno com deficiência está sendo incluído nessa sala de Matemática em um ambiente remoto foi outro ponto em que a pesquisa nos indagou. Para esse item, não foram retratadas estratégias pedagógicas diferenciais das adotadas com os demais alunos na sala de aula regular. Os estagiários relataram um diferencial nas aulas do AEE com objetivo de viabilizar, identificar, organizar e elaborar recursos que podiam romper as barreiras que dificultam a participação desses estudantes.

YM: *“Os estudantes que possuem deficiência estão sendo incluídos nessa sala de matemática comum no ensino remoto da mesma forma que os outros alunos. No entanto, o diferencial é que o aluno também é atendido por uma professora especialista do AEE, que ajuda nas atividades escolares e realiza a adaptação do material”.*

JM: *“A inclusão dos alunos acontece pelos grupos de estudos no WhatsApp onde todos estão incluídos, porém eles recebem atendimento da professora de apoio de forma individualizada. Sendo assim, eles têm acesso a todos os conteúdos de matemática que são trabalhados com o restante da turma, porém recebem uma ajuda extra da professora de apoio”.*

RM: *“A estudante que possui deficiência é atendida por uma professora especialista do AEE, a qual conecta a aluna com deficiência e a professora da sala de aula comum, permitindo uma troca de experiência que contribua nesse processo educacional”.*

Sobre a adaptação para as atividades realizadas para o aluno com deficiência em sala de aula do regular, não foram percebidas grandes mudanças. O trabalho é baseado no Plano de Estudos Tutorado⁵ (PET) entregues pela Secretaria de Educação de Minas Gerais. As adaptações ficam sob responsabilidade dos profissionais de apoio em sala de aula do ensino regular e dos professores do AEE no atendimento extraturno.

CE: *“As aulas ocorrem de forma tradicional, infelizmente não há nenhuma adaptação para os alunos com deficiência. As atividades compreendem basicamente listas de exercícios a serem realizados, referentes às semanas do PET e atividades complementares, as quais são idênticas para todos os alunos, independentemente de suas necessidades especiais”.*

YM: *“As atividades realizadas pelos alunos com deficiência são as mesmas aplicadas para toda classe. No entanto, as atividades trabalhadas no AEE são adaptadas de acordo com as necessidades de cada aluno”.*

JM: *“A professora de apoio adapta as atividades dentro das condições de seus alunos, ela pega o PET do regular e observa o que dá para ser utilizado com eles, o que ela*

⁵ O Plano de Estudos Tutorado (PET) é um conjunto de atividades que os estudantes devem realizar em casa para dar continuidade aos estudos e pode ser acessado pelo site: <https://estudeemcasa.educacao.mg.gov.br/> ou pelo aplicativo Conexão Escola 2.0. Informações disponibilizadas por um professor supervisor.

pode adaptar e o que deve retirar. E muita das vezes ela usa atividades lúdicas para consolidar as habilidades que eles precisam desenvolver”.

RM: *“As atividades realizadas pela aluna com deficiência são adaptadas pela professora de apoio de acordo com as necessidades da aluna”.*

Araújo, Marin e Souza Junior (2021) destacam a importância do trabalho conjunto entre o professor de apoio e o professor da sala de aula regular. A atuação deste professor faz a diferença quando ele trabalha em parceria com o professor regente, visando favorecer ao aluno com deficiência na aprendizagem dos conteúdos ministrados, pois é o interlocutor entre o docente que ministra a aula e o aluno que está sendo assistido, favorecendo desta maneira a permanência do discente da Educação Inclusiva na sala de aula como parte de um processo de aprendizagem, onde todo aprendem independentemente de serem ou não deficientes.

Visto que não se pode discutir sobre as atividades práticas na sala de aula do regular do AEE, achamos pertinente entender as expectativas dos estagiários no momento do primeiro contato com o AEE visto as especificidades deste atendimento.

RM: *“Minhas expectativas quanto ao primeiro contato com o AEE nessa escola não são muitas, pois como já trabalhei nessa instituição sei como funciona essa prática inclusiva. Também devido à pandemia, não são todos os alunos que estão frequentando a escola, isso acaba desmotivando a realização do estágio”.*

YM: *“Esse momento será um grande desafio, vou conseguir acompanhar de perto a dificuldade e realidade de cada aluno. Através do AEE, vou conhecer novos métodos e metodologia de aprendizado. Irei me familiarizar com recursos que possibilitem o aluno transpor barreiras impostas à sua aprendizagem na classe comum”.*

JM: *“Minha expectativa ao primeiro contato com o AEE são as melhores, pretendo aprender bastante e enriquecer minhas habilidades como futuro professor”.*

Cury *et al.* (2020) discutem sobre a importância do desenvolvimento das atividades do AEE no contexto de pandemia.

O AEE não se limita ao espaço físico da Sala de Recursos Multifuncionais. Por isso, em tempos de pandemia, pode e deve ser oferecido aos estudantes que dele necessitem, possibilitando atividades pedagógicas remotas ricas em oportunidade para que cada um aprenda de acordo com suas possibilidades. Destaca-se, também, o apoio que deve ser dado aos professores da sala de aula comum na escolha das atividades curriculares que serão enviadas. Assim, as barreiras atitudinais, tecnológicas e comunicacionais, que se fazem tão presentes na realidade da maioria dos estudantes com deficiência, transtorno do espectro autistas e altas habilidades, serão minimizadas ou até mesmo eliminadas (Cury *et al.*, 2020, p. 7).

Em relação à mudança da dinâmica da sala de aula presencial em virtude da presença do aluno com deficiência, todos relataram não haver mudanças.

CE: *“O fato de haver alunos com deficiências em sala de aula em nada altera a dinâmica da sala ou das aulas. A2, com quem tive contato até o momento, pois é o único que efetivamente está frequentando as aulas presenciais, é um aluno mais quieto, atento as explicações da professora, e normalmente se manifesta apenas quando é questionado pela professora sobre algum conceito ou conteúdo matemático trabalhado em sala de aula”.*

RM: *“Na minha opinião a presença do aluno com deficiência não muda a dinâmica da sala, o que acontece é que os professores estão despreparados e inseguros para lidar com a inclusão desses alunos na sala de aula regular”.*

Os objetivos desse estudo, nos conduziu a entender sobre a inserção das tecnologias nas aulas e como que o professor lida com elas em suas aulas de Matemática durante a pandemia.

Ficou evidenciado que nas aulas presenciais não houve o uso de tecnologias para o ensino de Matemática. Para os alunos que permaneceram no remoto foram utilizados recursos do *WhatsApp* como vídeos explicativos, videochamadas e áudios.

RM: *“Durante as aulas não há inserção de tecnologias, pois as atividades estão sendo repassadas no quadro, através de materiais impressos e do livro didático. Somente para os alunos que estão em casa que está sendo utilizado o WhatsApp para auxiliar os alunos através de vídeos explicativos e de videochamadas”.*

JM: *“A tecnologia é pouco utilizada, visto que grande parte dos alunos não tem acesso a internet ou equipamento compatível para usar a tecnologia durante as aulas, mas dentro do possível a professora grava vídeos explicativos, grava áudios e faz chamadas de vídeo e voz. Aplicando as aulas de matemática a professora tem se esforçado a ensinar aos alunos como manusear a calculadora”.*

CE: *“Falando em tecnologias, na sala de aula em si o uso de tecnologias é bem restrito. O que posso citar é que é autorizado os alunos utilizarem o aparelho celular para terem acesso ao PET, para aqueles que optaram por não realizar a impressão. Mas não há o uso de tecnologias para ensino dos conteúdos matemáticos”.*

O § I do Art. 28 da Lei de Nº 13.146 garante um sistema educacional inclusivo, independente dos níveis e modalidades (Brasil, 2015). Portanto, diante do cenário pandêmico, o acesso ao público-alvo da Educação Especial deve ser uma busca constante. As tecnologias de informação podem amparar essas buscas, dando suporte a esse acesso entre professor, família e estudante.

O ensino remoto trouxe desafios tanto para os professores quanto para os estudantes, devido à falta de acesso e domínio da tecnologia para ambos (Vieira; Seco, 2020). O ensino por meio da tecnologia foi a saída encontrada pelas escolas para darem segmento ao processo educacional. Porém, embora sejam evidentes as dificuldades, o ensino remoto em tempos de pandemia foi uma grande assertiva feita pelas instituições de ensino (Rocha; Vieira, 2021, p. 8).

Para finalizar, todos esses aspectos discutidos, nos ajudam a reafirmar, que o estágio supervisionado é um espaço onde se privilegia o aprendizado da futura profissão docente. Preparando o futuro professor por meio de uma formação mais sólida, além de capacitar e preparar para um melhor entendimento, no nosso caso, sobre a Educação Especial no processo de escolarização.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse estudo, buscamos ao entender quais foram as percepções dos licenciandos do curso de Matemática, na modalidade a distância, sobre os modos em que a inclusão dos alunos com deficiência aconteceu durante o ensino e aprendizagem de Matemática no decorrer da pandemia.

Ele nos levou à compreensões sobre o Estágio de Prática Pedagógica com atividades teóricas e práticas, ofertadas em formato remoto com uso de novos espaços, novos tempos e nova linguagem com a junção da gestão dos objetos de aprendizagem, dos pressupostos didáticos, dos recursos informáticos e ambientes virtuais de aprendizagem se encaixando como peças de um quebra cabeça, constituindo-se numa nova arquitetura pedagógica.

As atividades visaram atingir o público da Educação Inclusiva e proporcionaram ao estagiário um contato com a realidade da sala de aula e do AEE, possibilitando o conhecimento dos diferentes tipos de deficiências e as adaptações pedagógicas necessárias para incluir os alunos no ambiente escolar.

Ao explorar como os alunos com deficiência estão lidando com as aulas remotas, os estagiários concordam que eles estão tendo dificuldades. Do mesmo modo, quando analisamos como o professor percebe o aluno com deficiência em sua aula de Matemática há consenso de que a pandemia agravou as dificuldades para estudar Matemática.

Quanto ao relacionamento do aluno com deficiência com os colegas de turma, os estagiários afirmam que eles sentem muita falta da convivência, sendo muito dificultada durante a pandemia. Por outro lado, foi percebido que o aluno com deficiência não está sendo incluído na sala de Matemática em um ambiente remoto e que os professores não conseguem proporcionar possibilidades de participação de todos.

Sobre a adaptação para as atividades realizadas para o aluno com deficiência em sala de aula do regular, não foram percebidas grandes mudanças. O trabalho é baseado no PET entregue pela Secretaria de Educação de Minas Gerais.

Também não ocorreram mudanças na dinâmica da sala de aula em virtude da presença do aluno com deficiência e não foram retratadas estratégias pedagógicas diferenciadas no

ensino regular para atender o aluno com deficiência pelos professores do ensino regular. Esse trabalho é feito pelas profissionais de apoio em sala de aula do ensino regular e pelos professores do AEE no contraturno.

O estudo nos mostrou que a escola e o professor têm papéis fundamentais no processo da Educação Inclusiva, com isso, entendemos que precisamos lutar contra a discriminação e os preconceitos para que a inclusão aconteça por meio de práticas e ações pedagógicas inclusivas. Aliado a isso, pensamos que uma valorização das políticas docentes são fundamentais para a efetivação de pessoas com deficiência no processo de escolarização.

Para finalizar, almejamos que as discussões como essas as quais propomos nesse texto possam contribuir para uma maior reflexão no contexto escolar inclusivo e na preparação do futuro professor para lidar com a inclusão dos alunos com necessidades especiais no espaço escolar.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, H. M. C.; MARIN, D.; SOUZA JUNIOR, A. J. de. Estágio supervisionado na formação de professores de matemática, na modalidade a distância: reflexos da pandemia. *Revista Baiana de Educação Matemática*, v. 2, n. 1, p. e202132, 2021. DOI: <https://doi.org/10.47207/rbem.v2i01.12367>. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/baeducmatematica/article/view/12367>. Acesso em: 22 ago. 2025.
- ARAÚJO, H. M. C. *Estágio supervisionado no curso de licenciatura em matemática na modalidade a distância*. 2025. 294 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2025. DOI: <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2024.644>.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. *Lei nº 13.146/2015, de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília: Câmara dos Deputados, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 11 fev. 2024.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2001.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 11 fev. 2024.

BRASIL. Presidência da República. *Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999*. Regulamenta a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Brasília: Presidência da República, 1999.

BRASIL. *Decreto nº 6.571 de 17 de setembro de 2008*. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado. Brasília: Presidência da República, 2008. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2008/decreto-6571-17-setembro-2008-580775-publicacaooriginal-103645-pe.html>. Acesso em: 11 fev. 2024.

BRASIL. *Decreto nº 9.057 de 25 de maio de 2017*. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 2017. Disponível em: <https://www.ifsudestemg.edu.br/documentos-institucionais/pdi/legislacao/decreto-no-9-057-de-25-de-maio-de-2017/view>. Acesso em: 11 fev. 2024.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 11 fev. 2024.

BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação. Brasília: Presidência da República, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009*. Brasília: Ministério da Educação, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 11 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria nº 2.678, de 24 de setembro de 2002*. Aprova diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille. Brasília: Ministério da Educação, 2002.

BRASIL. Presidência da República. *Decreto n. 7.611, de 18 de novembro de 2011*. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm . Acesso em: 11 fev. 2024.

CORTE, A.; LEMKE, C. O Estágio Supervisionado e sua importância para a formação docente frente aos novos desafios de ensinar. *In: Congresso Nacional de Educação. Anais do Congresso Nacional de Educação, 2015*.

CURY, C. R. J.; FERREIRA, L. A. M.; FERREIRA, L. G. F.; REZENDE, A. M. S. da S. *O Aluno com deficiência e a pandemia*. Presidente Prudente: Instituto Fabris Ferreira, 2020. Disponível em: <https://www.issup.net/files/202007/O%20aluno%20com%20defici%C3%Aancia%20na%20pandemia%20-%20I.pdf> . Acesso em: 11 fev. 2024.

FACHINETTI, T. A.; SPINAZOLA, C. de C.; CARNEIRO, R. U. C. Educação inclusiva no contexto da pandemia: relato dos desafios, experiências e expectativas. *Educação em Revista*, Marília, v. 22, n. 1, p. 151-166, 2021. DOI: <https://doi.org/10.36311/2236-5192.2021.v22n1.p151>.

FIorentini, D. Lorenzato, S. *Investigação em educação matemática: percursos teóricos e metodológicos*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

GISI, M. L.; MARTINS, P. L. O.; ROMANOWSKI, J. P. O estágio nos cursos de licenciatura. In: ENS, R.T. E; VOSGERAM, D. S. R.; BEHRENS, M. A. *O trabalho do professor e saberes docentes*. Curitiba: Champagnat, 2009.

MAGALHÃES, T. F. de A. A escolarização do estudante com deficiência em tempos de pandemia da covid-19: tecendo algumas possibilidades. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, v. 6, p. 205-221, 2020. DOI: <https://doi.org/10.12957/riae.2020.53647>

MARCOLLA, V.; KAIM, L. I.; MORO, T. B.; CORRÊA, Y. Alunos com necessidades educacionais específicas em tempos de Covid-19: da interrupção das aulas presenciais à implementação de atividades de ensino remoto. *Revista Práxis*, v. 12, n. 1, dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.47385/praxis.v12.n1sup.3490>.

MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

MINAS GERAIS. *Documento orientador: regime especial de atividades não presenciais (versão 2)*. Secretaria Estadual da Educação: Belo Horizonte, 2020. Disponível em: https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/stories/2020/INSPECAO_ESCOLAR/zDOCUMENTO_ORIENTADOR_REGIME_ESPECIAL_DE_ATIVIDADES_N%C3%83O_PRESENCIAIS_Vers%C3%A3o_2.pdf. Acesso em: 11 fev. 2024

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). *Coalizão Global de Educação*. 2020. Disponível em: <https://pt.unesco.org/covid19/educationresponse/globalcoalition>. Acesso em: 11 fev. 2024.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G. *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

ROCHA, G. F. S.; VIEIRA, M. Educação inclusiva em tempos de pandemia: assistência aos estudantes da educação especial por meio da educação remota. *Dialogia*, n. 39, p. 20600, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5585/39.2021.20600>.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

SOUZA, E. M. de F. S.; FERREIRA, L. G. Ensino remoto emergencial e o estágio supervisionado nos cursos de licenciatura no cenário da Pandemia COVID 19. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, v. 13, n. 32, p. 85, 2020. DOI: <https://doi.org/10.20952/revtee.v13i32.14290>.

VIEIRA, M. de F.; SECO, C. M. A educação no contexto da pandemia de COVID-19: uma revisão sistemática de literatura. *Revista brasileira de informática na educação*, v. 28, p. 1013-1031, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5753/rbie.2020.28.0.1013>.

SOBRE OS AUTORES

Douglas Marin é doutor e mestre em Educação Matemática pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Unesp, Campus de Rio Claro. Licenciado em Matemática pela Universidade de São Paulo – USP, Campus de São Paulo. Atua em atividades de ensino, pesquisa e extensão na Universidade Federal de Uberlândia – UFU, nos cursos da Faculdade de Matemática e no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática. Desenvolve pesquisas com ênfase no ensino e aprendizagem de Matemática e na formação de professores de Matemática, com foco nos seguintes temas: História da Educação Matemática, Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, Resolução de Problemas e Inclusão Social. Email: douglasmarin@ufu.br
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5798-5176>

Helenice Maria Costa Araújo é doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia – UFU, na linha de pesquisa em Ciências e Matemática. Mestre Profissional em Matemática pela Sociedade Brasileira de Matemática – SBM (2016). Pós-Graduada Lato Sensu em Supervisão, Inspeção e Gestão Escolar; em Tecnologia Digital Aplicada à Educação (2008); e em Educação Especial com Ênfase em Práticas Inclusivas (2009). Graduada em Matemática pelo Centro Universitário do Triângulo – UNITRI (2004), em Administração pela Universidade Federal de Uberlândia – UFU (2011) e em Pedagogia pela Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP (2014). Professora de Matemática do ensino médio e fundamental da Escola Estadual Lourdes de Carvalho, Inspetora Escolar da Prefeitura Municipal de Uberlândia e Tutora a Distância do curso de Matemática da Universidade Federal de Uberlândia – UFU. Tem experiência na área da Educação, com ênfase em Educação Matemática. Email: helenicematematica@yahoo.com.br
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2856-1913>

Arlindo José Souza Junior é graduado em Licenciatura em Matemática pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP, Campus São José do Rio Preto. Mestre em Educação Matemática pela UNESP, Campus Rio Claro. Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Atualmente é Professor Titular da Universidade Federal de Uberlândia – UFU, Campus Uberlândia. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Matemática, atuando principalmente nos seguintes temas: saberes docentes, educação popular e cultura digital. Email: arlindoufu@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5175-6129>

*Recebido em 16 de fev. de 2024.
Aprovado em 16 de ago. de 2025.
Publicado em 25 de set. de 2025.*