

ENFRENTAMENTOS NO ENSINO DE MATEMÁTICA NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PÓS-PANDEMIA

CONFRONTS IN MATHEMATICS TEACHING IN SPECIALIZED EDUCATIONAL SERVICE POST-PANDEMIC

Alessandra Aparecida dos Reis Silva¹

Marcos Lübeck²

Resumo: Neste artigo é apresentada parte de uma pesquisa em que se investigou a práxis pedagógica dos professores que ensinam Matemática nas Salas de Recursos Multifuncionais nos Anos Iniciais, abordando o Atendimento Educacional Especializado efetivado e revelando as experiências docentes antes, durante e depois da pandemia. Assim, a intenção é relatar reflexões surgidas nesse contexto, sobretudo, retratando as dificuldades dos envolvidos durante a pandemia quando as aulas foram suspensas e o ensino remoto foi assumido como alternativa à continuidade das atividades escolares, bem como mostrar fatos desse estudo numa perspectiva inclusiva e no cenário pós-pandêmico. A coleta dos dados foi realizada por meio de um questionário *online*, composto por vinte e cinco questões, abertas e fechadas, enviadas aos professores de uma rede pública municipal e sua apreciação pautou-se na Análise Textual Discursiva. Este recorte expõe alguns desafios impostos e que impactaram a Educação Básica, e mais fortemente, a Educação Especial.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado; Matemática; Ensino; Práxis; Anos Iniciais.

Abstract: This text presents fragments of a research that investigated the pedagogical praxis of teachers that teach Mathematics in the Multifunctional Resource Rooms in the Early Years, considering the Specialized Educational Service realized and revealing the teaching experiences before, during and after the pandemic. The intention is report reflections that emerged in this context, presenting specifically the difficulties of those involved during the pandemic when classes were suspended and remote teaching was assumed as an alternative to the continuity of school activities, as well as showing facts of this study in an inclusive perspective and in a post-pandemic scenario. The data collect was occurred through an online questionnaire, consisting of twenty-five questions, open and closed, sent to teachers of a municipal public network and its appreciation was based on the Discursive Textual Analysis. This excerpts exposes some imposed challenges that impacted the Basic Education, and more strongly, the Special Education.

Keywords: Specialized Educational Service; Mathematics; Teaching; Praxis; Early Years.

1 Introdução

No ano de 2020 o mundo foi acometido pela COVID-19 (*Coronavirus Disease* 2019), uma doença transmitida por um vírus, registrada na cidade de Wuhan, na China,

¹ Mestra em Ensino pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). Professora na Secretaria Municipal de Educação (SMED), Foz do Iguaçu, Paraná, Brasil. E-mail: ale-reis2010@hotmail.com.

² Doutor em Educação Matemática pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp). Docente na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), Foz do Iguaçu, Paraná, Brasil. E-mail: marcoslubeck@gmail.com.

pela primeira vez no final do ano anterior, e que foi se espalhando rapidamente por todo o planeta. Um contexto histórico muito marcante e que não deixou de refletir drástica e dramaticamente na educação escolar, mas, também, nas vidas de todas as pessoas, o que produziu incertezas acerca dos rumos do ensino que o período de pandemia instaurou.

Com isso, situações emergenciais surgiram e no campo educacional trouxeram, a princípio, a suspensão das aulas presenciais, e contíguo, mudanças significativas nunca antes imaginadas e vivenciadas nas práticas pedagógicas dos professores. Mas o esforço coletivo dos envolvidos da comunidade escolar foi de suma importância para que algum atendimento educativo ocorresse, principalmente pelos meios tecnológicos digitais.

Esta realidade obrigou famílias, professores, alunos, enfim, toda a comunidade escolar a descobrir, conhecer e manusear recursos tecnológicos até então desconhecidos, ou mesmo pouco usados, para apreendê-los e contornar as dificuldades que, aliás, foram muitas, revelando fragilidade e questões sociais latentes no nosso país. Situação essa que causou impactos no ensino e no aprendizado dos alunos, sendo mais intensamente perceptível nos atendidos pela Educação Especial (EE), que tiveram, além das aulas, as suas terapias suspensas, na tentativa de diminuir o risco de contágio pela doença.

Nesse sentido, todas as ações realizadas para que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) dos alunos continuasse, mesmo que de maneira remota e para que não recaíssem a sofrer com a exclusão que os rondava, professores da Educação Básica não mediram esforços para atender seus alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. As famílias tiveram nisto um papel de destaque para contribuir nesse atendimento aos alunos do AEE, visto que, para não perderem as aulas, cada família lutou dando o suporte possível para a sua efetivação.

Com isso, as dificuldades encontradas para dar segmento ao trabalho pedagógico nesse período e o movimento em torno da Educação foi intenso, nas escolas e nos lares das famílias brasileiras, mas, situações como a falta de *internet*, recursos tecnológicos, políticas públicas, e até mesmo a falta de espaço físico adequado nos domicílios para a continuidade do ensino e da aprendizagem de todos os alunos, agravaram mais a já tensa e difícil situação. Diante das dificuldades e desafios, ainda houve a necessidade da oferta de um ensino de qualidade aos alunos do AEE. Pode-se afirmar que o ensino remoto emergencial se mostrou como uma estratégia para manter o período letivo, uma alternativa assegurada em tempo pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

Para visualizar o cenário educacional no contexto pandêmico, muitas pesquisas foram realizadas, porém, no campo da EE, se mostraram escassas quando abordadas em

conjunto com o ensino e a aprendizagem de Matemática. Nesse sentido, coube pesquisar o AEE por meio das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) no período ora em voga. Importou, também, investigar a oferta do ensino de Matemática no AEE tendo como um propósito averiguar as principais causas ou fatores que tem dificultado a aprendizagem de Matemática dos estudantes da EE na perspectiva da Educação Inclusiva.

Procurar, portanto, uma compreensão sobre as concepções dos professores que atendem as SRM e sua práxis pedagógica em Matemática, que envolvem os alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e/ou transtorno específico de aprendizagem, foi o principal assunto da pesquisa intitulada *A Práxis Pedagógica de Professores que Ensinam Matemática em Salas de Recursos Multifuncionais nos Anos Iniciais*, e que a primeira autora deste artigo realizou (SILVA, 2022).

Esta pesquisa teve início no ano de 2021, porém, em 2022, se efetivou junto aos professores das SRM do município de Foz do Iguaçu/PR, estreitando a relação entre as temáticas expostas, os questionando sobre essa práxis, de modo que os docentes se sentissem seguros em partilhar, fundamentar e estabelecer perspectivas para o campo da aprendizagem matemática nas SRM, pois, trazer para a discussão uma disciplina que faz parte do dia a dia, mas que, muitas vezes, remete a repulsa de muitos alunos, e até por alguns professores, normalmente, causa certos desconfortos.

No processo de reflexão-ação do fazer pedagógico, o grande desafio é encontrar caminhos para que a inclusão escolar se consolide, proporcionando uma sociedade mais inclusiva e equitativa, que não se restrinja às pessoas com deficiência, mas extensiva a todos os seres humanos, construindo uma nação mais coesa e justa, alcançando o sonho desperto de muitos, o de haver uma Educação para Todos, no amplo sentido da palavra.

Logo, o objetivo do estudo foi relatar discussões e reflexões surgidas no ensino na EE e no AEE, mais especificamente nas SRM, retratando as dificuldades encontradas pelos envolvidos durante a pandemia, em que as aulas foram suspensas para assegurar o necessário distanciamento entre as pessoas, assumindo em seu lugar o ensino remoto, como uma alternativa à continuidade do desenvolvimento das atividades escolares.

Nesse sentido, o momento requer reflexões sobre o enfrentamento desse período, sobretudo, diante do abismo que se formou entre o que deveria ter sido aprendido e o que foi postergado, reflexões que podem impulsionar a sociedade a uma mudança de pensamento e de ações para, da mesma forma, rever e avaliar metodologias praticadas nesse período ímpar da humanidade, em que todos os alunos, principalmente os da EE,

e os seus professores, tiveram que se reinventar para serem incluídos e valorizados com um mínimo de dignidade.

2 Referencial teórico

Para conter o avanço do contágio da COVID-19, optou-se pelo distanciamento social nas escolas, visto que esse local é repleto de pessoas em todos os níveis: infantil, fundamental, médio e superior. E para assegurar que a saúde de todos fosse preservada, o fechamento das unidades escolares foi determinado pelas autoridades competentes por meio do Parecer nº 5, de 28 de abril de 2020, do CNE, o qual reorganizou o calendário escolar e deixou a possibilidade do cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, excepcionalmente em razão da pandemia (BRASIL, 2020).

Mas, práticas inclusivas devem ser uma constante na construção do pensamento de todos envolvidos no contexto escolar. O AEE nas SRM possibilita um ensino mais inclusivo, haja vista que este “é o espaço organizado com material didático, recursos pedagógicos, tecnológicos, de acessibilidade, de natureza pedagógica objetivando a oferta do Atendimento Educacional Especializado” (PARANÁ, 2018, p. 2). As escolas vêm recebendo alunos da EE e não podemos apenas recebê-los, precisamos realizar um trabalho em que todos realmente sejam e sintam-se incluídos nas escolas, com ensino de qualidade e assumindo cada um a sua responsabilidade no processo de aprendizagem.

A EE perpassa todas as etapas e modalidades da Educação Básica, por meio do AEE, que organiza recursos pedagógicos de acessibilidade para eliminação de barreiras ao sucesso educacional, considerando suas necessidades específicas (BRASIL, 2008). Importante destacar que o objetivo principal da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva é “assegurar a inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação” (BRASIL, 2008, p. 14). Nesse desafio de continuar o ensino e a aprendizagem dos alunos da EE, a pesquisa sobre o tema inclusão escolar no momento pandêmico se fez assaz necessária, principalmente para visualizar o cenário desse tempo diferenciado em que vivenciamos.

Convém igualmente dizer que o Sistema Estadual de Ensino do Paraná agrega, a esse público, os transtornos funcionais específicos às matrículas no AEE, representados na pesquisa pelas SRM. Para a promoção da aprendizagem de todos os alunos, como especificam as Políticas Públicas, as SRM têm como objetivo basilar “complementar a

escolarização de estudantes com deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos” (PARANÁ, 2018, p. 2). O município de Foz do Iguaçu está subordinado à Secretaria de Estado da Educação e do Desporto do Paraná (SEED/PR).

Portanto, ensinar a todos os alunos, de maneira a assegurar a escolarização e a permanência no ambiente escolar, é algo desafiador. Faz-se necessário rever, refletir e analisar os processos educativos para compreender os níveis em que se encontram e, em particular, nesse momento de pós-pandemia, tendo nisto um olhar atento ao ensino e a aprendizagem. Corroborando com esse pensamento, trazemos uma ressalva, onde

Podemos observar que, apesar de o ensino a distância *online* ser uma importante solução de emergência, este não consegue chegar a todos, sendo necessário a confecção de atividades impressas aos que não possuem equipamento e rede de *internet*, mas que, no entanto, ficam privados, por exemplo, das explicações realizadas em ambiente virtual pelos professores e da interação que pode ser feita por videoconferência. Essa é uma nova barreira que pode gerar exclusões pela dinâmica imposta durante a pandemia (RODRIGUES; LÜBECK, 2020, p. 301).

Caminhando à uma perspectiva inclusiva, os sistemas escolares precisam estar em consonância com a política vigente, contudo, também levar em conta a realidade de cada aluno, ou seja, não deixar ninguém à margem do ensino regular. Nesse sentido,

A escola não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor nem anulando e marginalizando as diferenças nos processos pelos quais forma e intrui os alunos. E muito menos desconhecer que aprender implica ser capaz de expressar, dos mais variados modos, o que sabemos, implica representar o mundo a partir de nossas origens, nossos valores e sentimentos (MANTOAN, 2003, p. 12).

Ainda,

Poucas afirmações seriam tão compartilhadas como a de que cada aluno é único, incomparável, insubstituível, dinâmico e configurado por um conjunto ilimitado de fatores genéticos e culturais. Ninguém se oporia ao enunciado de que cada aluno tem sua peculiar capacidade, disposição, estilo cognitivo, interesse, expectativa, ritmo de aprendizagem, experiência prévia, condições familiares e sociais etc., porém, poucas vezes se veem atendidos estes acertos na forma de organizar as práticas de ensino (SANTOS GUERRA, 2008, p. 9 *apud* LÜBECK; RODRIGUES, 2013, p. 14-15).

Pensando na EE, o professor tem a função de mediar esse caminho, trilhando com seu aluno rumo ao saber escolar, buscando novos conhecimentos na satisfação do interesse, criatividade, curiosidade, desenvolvimento intelectual e social de cada um, pois somos seres com capacidades e necessidades, bem como histórias de vida distintas.

A escola, portanto, deve buscar novas aberturas, novas soluções para a transformação da realidade, num movimento inclusivo, para que suas ações sejam mais assertivas, porque

A construção de uma sociedade inclusiva depende, em grande extensão, da formação de novas gerações de cidadãos com mentalidade genuinamente favorável aos princípios da inclusão. Para tanto, a escola desempenha um importante papel. É nela que as crianças podem exercitar a sua cidadania e cultivar a nova mentalidade. Tal tarefa coloca o desafio de conciliar o atendimento às demandas didático-pedagógicas da provisão de ensino eficiente e de qualidade com a necessidade de promover o encontro e o convívio produtivos de crianças e jovens com as mais variadas diferenças (OMOTE, 2022, p. 114).

Assim, um professor comprometido precisa estar em constante análise do seu fazer pedagógico, pois encontrará situações desafiadoras em todos os momentos de sua prática e, pensando na pandemia, esse profissional necessitou refletir mais, pesquisar e dialogar com outros pares, permitindo um novo olhar e uma nova prática. Essa nova realidade imposta aos profissionais da Educação fez com que tivessem que se reinventar e buscar alternativas para o ensino dos seus alunos. E os impactos educacionais foram enormes para toda Educação, e mais para a EE, onde foram acentuados, haja vista que o ato de ensinar se tornou mais complexo em virtude que os mediadores passaram a ser pais ou responsáveis e o contato presencial passou a ser virtual e remoto.

Nesse sentido, a reflexão dos professores acerca desse período único implica ações posteriores, em que “[...] o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de outrem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 2009, p. 39). Assim sendo, a criação de outros arranjos e sensibilidades para com esses alunos visa instigar o pensamento que nos move, razão pela qual “precisamos adaptar não apenas conteúdos e avaliações, mas, também, compreender a real necessidade e relevância dessa adaptação nas aulas de Matemática” (SILVA; URDANETA, 2021, p. 73), algo imprescindível, sobretudo no AEE, nas SRM, e, igualmente, nas demais salas de aula, comuns e regulares, e em todos os níveis.

Por tudo isso, a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral (MANTOAN, 2003, p. 16).

Nesse sentido, D’Ambrosio (1996, p. 106) já lembrava que o perfil do docente deve ser de professor-pesquisador, “pesquisador em ambas as direções: buscar o novo, junto com seus alunos, e conhecer o aluno, em suas características emocionais e culturais”, compreendendo que todos aprendem, de maneira, em intensidade e tempos

diferentes, porém, o mais importante é que o professor deve levá-los a aprendizagem, impulsionando cada um nas suas potencialidades e isso não pode nunca ser ignorado, independente da pandemia. Faz-se necessário, agora, mais do que antes, a escuta às famílias e aos alunos, às suas dificuldades e desafios, bem como fortalecer os vínculos afetivos, ainda que não seja o ideal, porém, contribuindo para que cada família coopere para o desenvolvimento do seu filho e que o professor participe da Educação escolar.

Desse modo, visualizar como as SRM e como o AEE foi realizado no momento pandêmico é uma preocupação da Educação na perspectiva inclusiva, se houve ou não a continuidade ao ensino e ao aprendizado desses alunos nas suas particularidades, se foi pensado em atividades remotas, em que todos, sem distinção, pudessem continuar seus estudos, cumprindo com a função social da escola, que é uma instituição única e capaz de ofertar propostas pedagógicas para contemplar as diferenças de todo o alunado.

3 Metodologia

A metodologia que impulsionou a pesquisa e a escrita deste artigo assumiu uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório. Seu foco está nos professores dos alunos atendidos pelas SRM na Rede Pública Municipal de Foz do Iguaçu/PR, que possui 50 (cinquenta) unidades escolares, porém, nem todas elas contam com este tipo apoio. No momento, 15 (quinze) destas unidades não contam com o serviço das SRM nas próprias escolas, mas em outras, importante parceira para um trabalho mais efetivo e inclusivo.

Como instrumento de coleta de dados, foi utilizado um questionário *online*, via *Google Forms*. O *link* foi enviado por *e-mail* para todos os professores das SRM do município em abril de 2022, com um prazo de 21 (vinte e um) dias para ser respondido, acrescentando mais 15 (quinze) dias. Com o prazo encerrado, o total de participantes foi de 33 (trinta e três), correspondendo a 70% dos professores das SRM do município.

O instrumento contou com 25 (vinte e cinco) questões, entre perguntas abertas e fechadas, versando sobre as características dos profissionais, a constituição das SRM e a práxis pedagógica em Matemática. Para este artigo, destacamos a pergunta: *Quais as principais causas ou fatores que tem dificultado ou afetado o ensino de Matemática dos estudantes da SRM?* Observe que esta pergunta estava contextualizada na pesquisa e foi permeada por uma situação de pandemia, não sendo necessário dar maiores explicações.

A análise dos dados recolhidos pelo questionário pautou-se nos pressupostos da Análise Textual Discursiva (ATD), que

Pode ser compreendida como um processo auto-organizado de construção de compreensão em que novos entendimentos emergem de uma sequência recursiva de três componentes: desconstrução do texto do corpus, a unitarização; estabelecimento de relação entre os elementos unitários, a categorização; o captar do novo emergente em que a nova compreensão é comunicada e validada (MORAES, 2003, p. 192).

Moraes e Galiazzi (2006, p. 126) definem a ATD como “[...] uma metodologia exigente, solicitando intensa impregnação do pesquisador” e, ainda, que desafia este a “reconstruir seus entendimentos de ciência e de pesquisa, no mesmo movimento em que reconstrói e torna mais complexas suas compreensões dos fenômenos que investiga”. Nesse sentido, a ATD é uma análise que

Pretende aprofundar a compreensão dos fenômenos que investiga a partir de uma análise rigorosa e criteriosa desse tipo de informação, isto é, não pretende testar hipóteses para comprová-las ou refutá-las ao final da pesquisa; a intenção é a compreensão (MORAES, 2003, p. 101).

Assim, após várias releituras, chegamos aos temas principais, e para cada tema principal, surgiram temas secundários. Selecionamos, para esse artigo, o tema principal: Ensino de Matemática; e para os secundários, trouxemos: a pandemia, o cotidiano, a falta de materiais manipulativos e a deficiência, que serão discutidos na próxima seção.

4 Análise dos dados

Entender como vem sendo ofertado o AEE nas unidades escolares no ensino de Matemática, neste momento pós-pandemia, é de suma importância, bem como saber se os professores têm conseguido desenvolver uma práxis pedagógica em Matemática com o público da EE. Para estimular o debate e construir uma visão acerca dos desafios na perspectiva inclusiva, contamos com a participação de uma parcela significativa dos professores que atuaram nas SRM, revelando suas preocupações, concepções, sua práxis em Matemática. Vale ressaltar que não podemos afirmar que esta é a visão do todo, mas representa boa parte do coletivo dos professores questionados.

Antes, na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) está que, para atuar na EE, o professor deve ter como base da sua formação inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Ainda, que

Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da

atuação nas salas comuns de ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial. (BRASIL, 2008, p. 17-18).

A partir dessa premissa, verificamos que os professores participantes da pesquisa possuem, em sua maioria, a formação acadêmica mínima, ou seja, em Nível Superior. Entretanto, alguns ainda possuem apenas habilitação em Nível Médio, no caso, quatro. Os professores também informaram sua experiência, sendo que três deles tem menos de um ano de experiência profissional no magistério dos Anos Iniciais e quatro ainda não possuem nenhuma Pós-Graduação. O Gráfico 1 mostra os seus tempos de magistério:

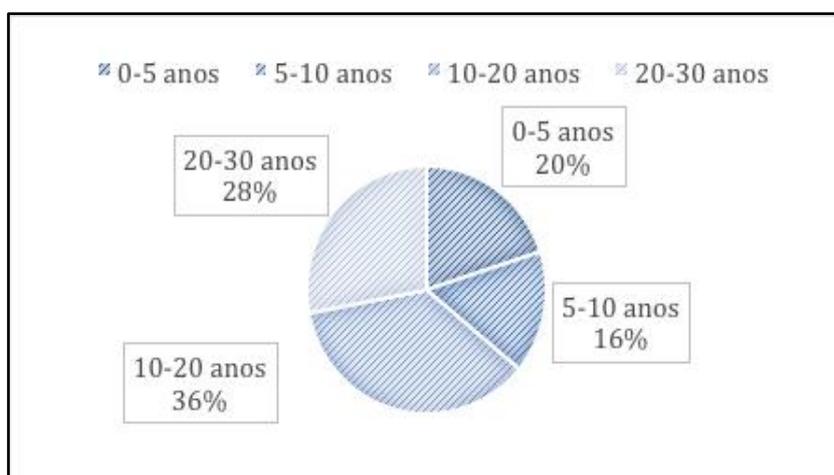


Gráfico 1. Tempo de magistério dos professores das SRM.
Fonte: Os autores (2022).

Para a seleção dos professores para atuarem nas SRM, o município estabelece critérios por meio de Instruções Normativas. No ano de 2021, a Instrução nº 13, em seu art. 1º, que aborda a alocação de professores para as turmas de AEE, no parágrafo 1º estabeleceu os critérios por grau de prioridade pelo maior nível de formação, ou seja, Pós-Graduação *Stricto Sensu* na área de Educação/Interdisciplinar, com ênfase na área de AEE, para o menor nível, isto é, Licenciatura e estudos adicionais em deficiência mental/deficiência auditiva/deficiência visual/deficiência física, ou curso de formação para AEE, ficando em último plano o maior tempo de serviço atuando em turmas de EE. Caso não haja professor para atender o disposto nesse artigo, assume o professor com outra formação em Educação ou experiência na área (FOZ DO IGUAÇU, 2021).

Nesse sentido, o município se encontra em um caráter ainda precário em relação a formação de seus professores para atuarem nas SRM, visto que a rotatividade dos professores nessas salas é grande a cada início de ano letivo. Isso mostra a falta de

formação de alguns profissionais para atuar especificamente na área da EE, contudo, a Secretaria Municipal de Educação (SMED) oferece formações continuadas com o intuito de que esses profissionais possam ter conhecimentos na área e trabalhar buscando o atendimento dos alunos numa perspectiva inclusiva, bem como para cumprir os dispositivos legais.

Segundo os professores questionados, os principais fatores que tem dificultado a aprendizagem de Matemática dos alunos matriculados nas SRM foram/são: pandemia; relacionar a Matemática com o cotidiano; não usar material concreto nas aulas de Matemática e; a própria deficiência dos alunos. O primeiro conjunto de respostas abaixo destaca a pandemia como um fator de dificuldade na aprendizagem de Matemática. Nos excertos, os professores estão representados pela letra P, seguida pelo número da ordem de sua devolutiva, sendo todos, portanto, representados por P1, P2, P3, sucessivamente, até P33, organização essa que tem o intuito de garantir o anonimato dos respondentes.

P1 – Em 2022, a pandemia.

P7 – Creio que hoje, o fator principal foi a pandemia.

P27 – São vários, porém, hoje, eu diria a pandemia, aulas remotas.

P33 – A pandemia.

A pandemia como um principal fator, nas resposta, revela que os professores vêm nisto uma preocupação frente a esse contexto. Diante de tantos outros fatores que podem implicar no desenvolvimento ou não desses alunos, a suspensão das aulas mostra que houve prejuízos, sendo difícil afirmar nesse curto período de tempo o impacto da pandemia sobre os alunos, lembrando que muitos deixaram de realizar suas terapias.

A convivência forçada pelo momento pandêmico nas famílias também revela o sofrimento destas, na falta de meios tecnológicos para continuar seus estudos, ou a falta de convivência entre outros parentes para dividir dificuldades e inseguranças, como os avós e os amigos, pois as orientações para o isolamento precisavam ser respeitadas, e o lar dos alunos atendidos pelo AEE era o único lugar possível de aprendizado, visto que somente nele se poderia ficar com certo grau de segurança sanitária.

As terapias suspensas, o brincar proibido, os passeios cancelados, revela os lares como ilhas para a proteção da integridade de todos os envolvidos. Nesse ficar em casa necessário para se proteger da ameaça externa da doença, todos se questionaram: como fazer agora as novas regras de convivência, as rotinas, brincar, comer, estudar? Difícil

situação que todas as famílias viveram, umas mais intensamente do que outras, é claro, mas, todas tiveram que, forçosamente, se readequar e reaprender ao convívio familiar.

Mudanças impostas pela pandemia ocorreram nos lares, assim como mudanças no trabalho dos professores frente aos seus alunos, o que requer, portanto, a criação de novos arranjos e sensibilidades para com os alunos em suas aulas agora. Nesse sentido, D'Ambrosio (1996, p. 106) aponta algumas qualidades do bom professor, dizendo que “sempre guardamos na nossa lembrança a imagem de um mestre curioso, sempre querendo conhecer mais, e também do mestre amigo, dedicado aos seus alunos, interessado nos seus problemas”. Palavras, mais do nunca, necessárias atualmente.

Nessa nova perspectiva, com certeza, não somos os mesmos profissionais de antes da pandemia, muito menos as mesmas pessoas, pois nos revelamos pessoas mais sensíveis com os outros, nos empoderamos, mesmo com pouco acesso às tecnologias, tão temidas por alguns, mas tão necessária e imprescindível nesse contexto vivido, e muitas estratégias foram criadas para que os alunos continuassem a aprender. Com efeito, o “desenvolvimento de novas tecnologias e novos hábitos cria inevitavelmente novas demandas, a exigirem a demonstração de competências no uso desses recursos e no ajustamento a novas circunstâncias” (OMOTE, 2022, p. 109). Além disso,

O isolamento mudou drasticamente a forma de trabalho dos professores, e as novas demandas não somente trouxeram a necessidade de trabalhar sozinho, o que já é inusitado tendo em vista que, tradicionalmente, os professores tem seus interlocutores presentes, mas, também, habilidades em tecnologias digitais desconhecidas por muitos. Essa é uma questão que merece atenção, pois os professores, salvo certas exceções, constitui todo seu repertório didático-pedagógico a partir da interação presencial com os alunos e a mudança do presencial para o *online* não é simples, exige formação, planejamento e tempo (RODRIGUES; LÜBECK, 2020, p. 305).

Hoje, em que voltamos ao “novo normal”, inovar frente às dificuldades, instigar o pensamento que nos move, “precisamos adaptar não apenas conteúdos e avaliações, mas sim compreender a real necessidade e relevância dessa adaptação nas aulas de Matemática” (SILVA; URDANETA, 2021, p. 73). Traçar políticas pós-pandemia para amenizar as desigualdades é primordial, pois a crise gerada pela mesma acentuou as formas de exclusão, colocando os menos favorecidos a uma contínua situação de risco, como a perda na aprendizagem e gerando novas barreiras. Notadamente,

Dependendo do contexto socioeconômico onde a escola está inserida, a opção de manter as aulas *online* pode implicar em barreiras rígidas, difíceis de serem transpostas e a perda de aprendizagem será certa. [...] observamos que as aulas a distância *online* são uma via de mão-dupla, pois ao mesmo tempo que possibilitam a continuidade de atividades durante o isolamento

social e promovem o acesso de muitos à educação escolar, também criam barreiras para o acesso e excluem vários outros, e dentre os fatores para essa exclusão, temos: indisponibilidade do serviço de *internet* na região em que o estudante mora; pacote de *internet* muito limitado para a realização das atividades; indisponibilidade de equipamentos para acesso à *internet*, pois, muitas vezes, os equipamentos são dos pais ou responsáveis, e não estão totalmente disponíveis aos estudantes ou em quantidade suficiente para a demanda; e impossibilidade econômica de ter um equipamento para acesso à rede. [...]. Estas condições instauram processos de exclusão que se agravam diariamente (RODRIGUES; LÜBECK, 2020, p. 302-303).

Agora, perante o dia a dia, do passado e presente, os professores enfatizaram como fator de dificuldade na aprendizagem de Matemática não relacionar a Matemática com o cotidiano dos alunos, como podemos ler nos excertos destacados:

P1 – Defasagem de situações-problema concretos.

P3 – Falta da Matemática inserida na sua vida diária.

P16 – Ensino da Matemática como algo à parte do ser humano.

P18 – Aulas abstratas, muita teoria e pouca prática.

P 33 – Compreender a Matemática presente no dia a dia, na roupa, no calçado, nos rótulos dos alimentos... .

A relação da Matemática com o dia a dia dos alunos, como resposta, revelou que não relacionar seu ensino e aprendizado com situações reais e concretas pode aumentar as dificuldades na compreensão dos conceitos matemáticos. Nessa linha, temos que, “[...] no pensamento lógico-matemático, precisamos trabalhar na perspectiva de uma aquisição na qual devemos propor situações em que os estudantes consigam perceber a relação da Matemática com o cotidiano” (SILVA; URDANETA, 2021, p. 67). Para além de somente pensar em inclusão só dos alunos, é preciso, então, pensar e trabalhar inclusivamente com conteúdos e práticas educativas que atendam a todos estes alunos.

A garantia do AEE aos alunos, no acesso a escola, exige um corpo docente que pense de forma inclusiva, e que leve isso em consideração nos seus planejamentos para realizar atividades e efetivar as melhores metodologias que possibilitem a interação entre seus pares, provocando sempre o crescimento e o desenvolvimento de um ensino verdadeiramente inclusivo, e as experiências cotidianas devem fazer parte dos planos de ensino dos professores para, sobretudo, proporcionar a compreensão dos conceitos aos seus alunos. De fato, “a imersão no cotidiano que se pauta por critérios éticos pode ser uma boa alternativa para a formação da nova geração de cidadãos voltados para a construção de uma sociedade genuinamente inclusiva” (OMOTE, 2022, p. 118).

Promover situações para o aprendizado, em que os alunos estejam envolvidos na construção, é importante, e por levar em conta o ambiente circundante, essas situações os fazem refletir sobre a sua ação histórico-social. De fato, a tempos há quem questiona

Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas descuidadas da cidade pelo poder público para discutir [...] os baixos níveis de bem-estar das populações, [...] a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, [...] estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? (FREIRE, 2009, p. 30).

Desse modo, cada planejamento dos professores necessita estar alinhado com o pensamento de interligar o seu contexto de vida, fora das escolas, e carece fazer sentido para todos, e com os alunos do AEE, principalmente, desenvolver e construir situações e problemas pautados nas suas vivências, nas comunidades onde estes estão inseridos. Além do mais, os alunos necessitam perceber os significados da Matemática no dia a dia, em reais situações de rotina, para melhor compreender e interpretar essas situações, e para estruturar seu pensamento e utilizar-se disso em ocasiões semelhantes no futuro.

Todo o encaminhamento pedagógico necessita promover, portanto, situações de aprendizagem em que os alunos estejam abarcados, para compreender a Matemática nas situações rotineiras vivenciadas por eles, e pela comunidade em que estão envolvidos, levando a reflexões sobre as mesmas, na busca de possíveis proposições matemáticas para compreendê-las e interpretá-las, e na construção de alternativas para solucioná-las. O trabalho do professor do AEE se mostra vital na realização de adaptações coerentes com a realidade de cada aluno, atendendo aos direitos e necessidades de cada um, para estes realizarem suas atividades com autonomia, lembrando que “ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. [...]. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser” (FREIRE, 2009, 107). Eis um saber necessário à prática educativa.

Quando destacamos nas respostas a falta de materiais manipulativos como fator de dificuldade na aprendizagem de Matemática, sobressaíram os seguinte comentários:

P4 – Não uso de material concreto em sala de aula.

P11 – [Falta de] recurso concreto para ajudar resolver problemas.

P13 – A falta de construção com trabalho concreto.

P18 – A não utilização do material concreto.

P24 – [Falta de] materiais concretos.

Os materiais concretos como resposta para as dificuldades na aprendizagem de Matemática mostrou que deixar de utilizá-los nas aulas, seja nas classes comuns ou nas SRM, levará a falta de compreensões, já que “[...] precisamos nos calcar em materiais concretos, com o intuito de trabalhar a experiência do estudante com deficiência, fazendo com que o ensino seja significativo e internalizado em estruturas cognitivas e no consciente” (SILVA; URDANETA, 2021, p. 106). Contudo, na pandemia, com as SRM fechadas, os materiais retidos nas escolas, com os alunos e professores distantes uns dos outros e dos materiais, o ensino de Matemática ficou seriamente comprometido.

O trabalho nas SRM requer, com certeza, que se parta dos conhecimentos e de interesses dos alunos, e estes precisam empregar materiais manipulativos nas aulas de Matemática, porém, tão-somente usá-los não será suficiente para alcançar os resultados propostos, é necessário uma intenção, um objetivo, ou seja, algo pensado para que os alunos atinjam, como os conceitos pretendidos, bem como é indispensável a interação.

Utilizando materiais manipulativos com crianças da educação especial, não estaremos promovendo apenas a compreensão de conceitos por meio da experiência e do concreto, mas também trabalhando e fazendo interface com as concepções de socialização da criança com deficiência (SILVA; URDANETA; 2021, p. 106).

Independente da deficiência ou dificuldade, a alfabetização matemática necessita ser adequada, coerente com o conhecimento dos alunos, e as possibilidades de aprender precisam ser criadas no contexto de sala de aula, pois como dizia D’Ambrósio (1996, p. 104), “[...] o professor tem uma grande liberdade de ação”, mesmo que muitos digam o contrário. Para isso, as aulas não podem mais se resumir em aulas expositivas, é urgente que aulas sejam bem planejadas, dinâmicas e interessantes; corroboram os professores dizendo que, “muitas vezes, eles não tem interesse, então, tento desenvolver algo que além de aprenderem, lhes traga prazer” (P7), tendo o professor o encargo de provocar o desenvolvimento de habilidades necessárias ao entendimento da Matemática por parte seus alunos e traçar os objetivos pretendidos para a superação dos limites de cada um.

Sobre a autonomia e os interesses dos alunos, Freire (2009, p. 59) diz que “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”. Notamos que os alunos da EE precisam de metodologias diferenciadas e de tecnologias para alavancar o seu progresso, como as presentes nesse contexto, levando-os a um aprender produtivo e satisfatório. Aliás, “a história da Educação Especial revela conquistas progressivas na construção de recursos materiais, metodológicos e humanos. [...] é marcada por insatisfações com resultados

alcançados e busca permanente de alternativas melhores” (OMOTE, 2022, p. 115).

No que tange a cada deficiência, destacamos das falas dos professores, como fator de dificuldade na aprendizagem de Matemática, as seguintes colocações:

- P9 – A insegurança faz com que eles se sintam bloqueados.
- P11 – São vagarosos.
- P14 – A dificuldade na compreensão/apreensão dos termos.
- P17 – A dificuldade de concentração, atenção e o próprio raciocínio lógico.
- P19 – Os alunos têm muita dificuldade em realizar operações com reagrupamento.
- P20 – Acredito que possa ser por fatores cognitivos ou até mesmo ambientais.
- P22 – A dificuldade na compreensão leitora e/ou interpretação de textos.
- P23 – As causas são os próprios transtornos que os alunos possuem.
- P25 – Os seus respectivos transtornos.
- P26 – Dificuldade de memorização.
- P29 – Os alunos com DI [deficiência intelectual] têm muito mais dificuldades.
- P30 – Devido às deficiências, transtornos.
- P32 – Má formação neurológica ou má escolarização.
- P33 – O raciocínio lógico, a dificuldade em entender.

Os transtornos, as deficiências, enfim, as dificuldades, como respostas, mostram que os professores acreditam que estes/estas implicam na aprendizagem de Matemática dos alunos. Por conta disso, “surge a necessidade de promover um currículo adaptado e flexível como direito do estudante da Educação Especial, no nosso contexto, no componente curricular de Matemática” (SILVA; URDANETA, 2021, p. 70), entretanto,

Isso implica uma concepção de Educação Matemática que compreenda todas as necessidades educacionais dos alunos; que não tenha um arquétipo de estudante; que não exija de ninguém qualquer adaptação para que dela participe; que a sua práxis contemple a todos sem que seja necessário desenvolver procedimentos especiais para lidar com alguns; que o currículo leve em consideração as particularidades ambientais e pessoais, e também garanta a qualidade de ensino (RODRIGUES; LÜBECK, 2020, p. 298).

Sobre a dificuldade na aprendizagem em Matemática e as suas possíveis causas, os professores levantaram as demandas da autoestima e da falta de “autoconfiança nas atividades que realizam. Sempre pensam que está errado o seu resultado” (P30). Isso

revela a importância e a relação da afetividade nas SRM, para compreender um ensino voltado às especificidades de todos os alunos atendidos nesse ambiente, perceber a necessidade de um planejamento significativo para atingir e alicerçar a aprendizagem de cada aluno, e nesse sentido, os professores precisam conhecer cada um para conduzir um ensino de Matemática que garanta sua aprendizagem.

A construção de um pensamento e planejamento voltado a todos os alunos e aos que fazem parte da EE, remete a lembrar que

A construção ou a produção do conhecimento do objeto implica o exercício da curiosidade, sua capacidade crítica de “tomar distância” do objeto, de observá-lo, de delimitá-lo, de cindí-lo, de “cercar” o objeto ou fazer sua *aproximação* metódica, sua capacidade de comparar, de perguntar (FREIRE, 2009, p. 85).

Assim, a práxis pedagógica em Matemática do professor que trabalha nas SRM é um refletir sobre a ação, se comprometer profissionalmente, tendo uma intencionalidade no seu fazer pedagógico, refletir sobre si, sobre o seu ato pedagógico, a capacidade de todos em transformar seus conhecimentos, pensando sobre os conceitos e permitindo as intervenções pedagógicas junto a cada aluno. Além disso, “é necessário o professor conhecer todo o mecanismo de relações interpessoais e sociais presentes em situação de ensino-aprendizagem e [...] as suas próprias concepções e tenha consciência de o que isso pode representar para a sua ação educativa” (OMOTE, 2022, p. 67).

Quando as aulas de Matemática são pensadas para os alunos com deficiência, considerando suas dificuldades, mas, principalmente, concebendo as possibilidades para desenvolver as habilidades de que os alunos precisam para continuar o desenvolvimento acadêmico, podemos afirmar que um currículo é inclusivo. Nesse sentido,

Pensar uma adaptação curricular não significa facilitar os conteúdos para que os alunos sejam aprovados no componente de Matemática, e sim provê-los de recursos necessários para fazer com que aprendam de forma eficaz, trabalhando os conteúdos de diferentes maneiras, utilizando diferentes objetos, recursos eletrônicos e analógicos, tudo isso para enriquecer o currículo (SILVA; URDANETA, 2021, p. 71).

Vislumbrar que simplificar não é reduzir os conteúdos, que devemos enquanto mediadores proporcionar a todos um ensino de qualidade, que seja do entendimento de todos o uso da Matemática, exercitando com a prática do dia a dia as situações que são possíveis aos anos iniciais, conduzindo esse aprendizado à futuras abstrações. Para o professor que ensina Matemática nas SRM, um desafio está em “[...] procurar novas maneiras de ensinar Matemática. Por ser algo fechado, as vezes, falta criatividade para

inserir e explicar o conteúdo” (P9). E quando pensamos nos alunos atendidos nas SRM, não poderia faltar a criatividade e as alternativas para o trabalho com a Matemática, e os professores pesquisados mostraram que isso realmente é árduo de encontrar na pressão do dia-a-dia com uma diversidade de alunos em sala, no atendimento com os pais, nos planejamentos das aulas, no trabalho colaborativo e nos relatórios individuais, sendo necessário, muitas vezes, utilizar novas estratégias, jogos e encaminhamentos para que continuem motivados no seu aprendizado. Além de agregar novos alunos a cada ano em suas salas, a condução do trabalho para interação social entre os pares e novos mecanismos para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, sabendo que, uma vez inseridos nas SRM, os alunos passam a frequentá-la durante todo o período em que estão no Ensino Fundamental nos Anos Iniciais, desta forma, identificar as necessidades de cada aluno, elaborando planos de ação e acompanhando seus alunos no desenvolvimento acadêmico nas salas regulares.

Os professores relataram também a importância da família no aprendizado de seus filhos, sendo um dos fatores que afetam o ensino de Matemática, sobretudo, “[...] a baixa frequência nas aulas regulares e na SRM [...]” (P30), sendo que “as faltas contribuem para dificultar a aprendizagem [...]” (P21), e a escola não pode trabalhar sozinha, precisa do apoio das famílias, visto que uma das atribuições do professor na SRM é “orientar os demais professores e as famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelos estudantes de forma a ampliar suas habilidades, promovendo sua autonomia e participação” (BRASIL, 2009, p. 3). Infelizmente, esse elo foi quase rompido no período pandêmico e somente agora começa a mostrar sinais de fortalecimento, e que apenas a passagem do tempo vai voltar a consolidá-lo.

Há de se pensar agora num caminho alternativo para que cada aluno enxergue a Matemática como parte da sua vida, e com entusiasmo se aproprie e vá agregando a esses conhecimentos outros tantos mais, aumentando gradativamente o seu nível de complexidade, mas, “partindo sempre do ponto de aprendizagem do aluno [...]” (P31). Identificar, portanto, o nível em que os alunos se encontram frente aos componentes curriculares de Matemática é o mote de largada para marcar um alvo de chegada, visto que não seja tão fácil a ponto de desestimular o pensamento dos alunos e nem tão difícil que permita a desistência na busca por soluções possíveis para as situações existentes.

É de suma importância, então, para todos professores preocupados com o ensino e a aprendizagem, conhecerem bem os alunos. Não existe possibilidade de planejamento voltado para sanar suas dificuldades, para superar barreiras, muitas vezes persistentes na

superior. Isso revelou, por muitas vias, uma exclusão mais acentuada nesse momento.

A pandemia mundial trouxe muitos impactos na vida dos alunos, principalmente aos do AEE. As dificuldades dos atendidos pela EE, com o uso de ferramentas virtuais que não foram apropriadas para todos, pois não levaram em conta a realidade dos alunos e as necessidades de cada um, se destacaram. Apesar disso, a família foi fundamental na contribuição para que o atendimento aos alunos do AEE não fosse totalmente suspenso.

Aliás, as famílias tiveram que se dedicar ao acompanhamento escolar dos filhos, agora como mediadores do ensino dentro dos lares, por vezes, sem condições para isso, pois faltava-lhes sinal de *internet*, ferramentas tecnológicas, ambiente físico adequado, tempo para alguns, porque os mesmos também se encontravam em *home office*, outros, ainda, precisavam sair de casa para ganhar o sustento, impossibilitando a dedicação aos estudos dos filhos e levando consigo os aparelhos tecnológicos; e há os que não tinham o preparo para fazer as intervenções necessárias para que o aprendizado se efetivasse.

Agora, as reflexões pós-pandemia são constantes, pois nunca vivenciamos uma questão tão delicada do ponto de vista do cuidado pela saúde de todos, e pontualmente, com o aprendizado, pensamentos coletivos que precisam acontecer pela lacuna deixada com as aulas suspensas, acarretando defasagens na vida escolar de todos os alunos.

Nesse tempo de pandemia, os professores tiveram que assumir novas maneiras de ensinar e interagir com os seus alunos, novos saberes docentes passaram a incorporar suas práticas de forma virtual, que rapidamente trouxeram a tecnologia para convivência e as dificuldades com o acesso à *internet*. Sobre o emprego de dispositivos virtuais, isso não foi uma novidade exclusiva aos alunos, professores e comunidade escolar, muitas pessoas tiveram que se reinventar, se readequar às novas necessidades à distância.

Porém, as atividades remotas provocaram reflexões no sistema escolar. A saúde mental de muitos se viu abalada, e com o professor não foi diferente, que se achou nesse momento atendendo seus os alunos virtualmente, tentando também conhecer e aprender com as tecnologias, ajudando a si mesmo e a seus alunos diante das novas exigências. E manter um vínculo professor-aluno, tanto social quanto afetivo, foi primordial no tempo de isolamento, se fazendo mais do que necessário aos envolvidos.

A escola é sempre estimulada a desenvolver práticas que alcancem os alunos, com ou sem deficiência, a descobrir caminhos possíveis de serem trilhados para uma Educação para Todos, onde a EE passa a constituir um papel importante nos níveis, etapas e modalidade de ensino. Nesse olhar, um currículo flexível e adaptado para os

alunos da EE pode conduzir uma aprendizagem plena, permitindo revisões, sempre que necessário, para que as intervenções sejam o mais pontuais possíveis.

Nessa perspectiva inclusiva, pesquisar o ensino de Matemática nos Anos Iniciais se mostra enriquecedora aos professores que atendem as SRM, professores das salas de aulas comuns, bem como aos demais pesquisadores dessa área, visto que os estudos são escassos quando englobamos as duas temáticas, a saber, as SRM e a Matemática. Além de usar criatividade, um bom planejamento, com objetivos bem formados para que as suas atividades desenvolvam as habilidades necessárias aos componentes curriculares, assim como avaliações que permitam checar avanços dentro dessa trajetória, aproveitar todos os momentos possíveis para o aprendizado de Matemática, trocar de informações, colaborando para o desenvolvimento do pensamento aproveitando diferentes estratégias para na solução de situações-problema, nos jogos ou nas tarefas do dia a dia.

Dessa maneira, a escola teve lugar de destaque nessa pandemia, nunca se falou tanto sobre ela e a necessidade desta para a família, que se viu da noite para o dia como mediadora do ensino de seus filhos, ora na condição de seus alunos. Aqueles que diziam fazer melhor do que as instituições escolares puderam provar desse desafio. De maneira geral, podemos colocar a família e escola num papel de parceria, de destaque quando se fala do AEE, em meio à turbulência que se instaurou no ambiente escolar.

Diante das situações que se formaram no pós-pandemia, a prática docente carece reflexões constantes para superar e propiciar o desenvolvimento de todos os alunos. A necessidade de refletir entre pares e desenvolver encaminhamentos com embasamento teórico, onde a prática possa ser revista e aprimorada, para que gere mais frutos para toda a comunidade escolar, mas, sobretudo, aos alunos do AEE. O trabalho articulado e colaborativo da comunidade escolar é fundamental para o caminhar de uma EE na perspectiva da Educação Inclusiva para uma Educação Inclusiva de fato, em que todos sejam acolhidos na escola regular, sendo esse espaço de todos, com ou sem deficiência.

As formações continuadas constantes para compreender os alunos da EE e suas especificidades se fazem necessárias sempre, uma vez que o que deve mover o passo pedagógico é a potencialidade de cada um, sua independência e autonomia para a vida social e acadêmica. Igualmente, são necessárias formações continuadas em tecnologias. Isso deve ser um compromisso assumido com o corpo docente, a comunidade escolar e a sociedade civil, proporcionando a todos os cidadãos um convívio pacífico, acolhedor e empático, revelando, nesse sentido, uma saída para os entraves educacionais quando se fala na falta de uma formação inicial suficiente. A docência requer formação contínua.

Nesse sentido, a práxis pedagógica em Matemática precisa embasar o saber/fazer pedagógico de todo docente preocupado com a Educação dos seus alunos, se tornando um professor-pesquisador, para que não apenas reflita superficialmente, e para que não fique apenas no discurso, mas que transforme seus saberes e fazeres, principalmente os ligados à EE num direito de aprender, que aja de maneira significativa e transformadora.

Ao desenvolver sua práxis pedagógica em Matemática nas SRM, os professores fazem das situações concretas vivenciadas pelos alunos momentos de reflexões e ações que possibilitam resolver ocorrências momentâneas e prepararem-se para as futuras. A dificuldade frente ao componente curricular de Matemática fica evidente, mas isso não impede de exercer com maestria o seu fazer docente, buscando por meio da pesquisa solucionar dúvidas, seja em formações continuadas, nas teorias ou com pares. Quando um professor compreende que tem limitações ou dificuldades, é necessário enfrentá-las, na necessidade de compreender o aluno como um ser social e mediar o seu ensino.

Por fim, implica observar que o ensino de Matemática nos Anos Iniciais precisa ser gracejado e estar relacionado com a vivência da comunidade que atende, lembrando sempre o professor de ter coerência no falar de Matemática, revelando a sua importância no dia a dia e na vida de todos. Portanto, a missão do professor nesse ensino é de suma importância para o progresso e sucesso do aprendizado, principalmente nessa disciplina, desenvolvendo um pensamento crítico, entusiasmando os alunos à pesquisar e a buscar soluções para as situações que continuamente são e que serão propostas aos seus alunos.

Referências

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 4, de 02 de outubro de 2009. **Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. Parecer CNE/CPN nº 5, de 28 de abril de 2020. **Diretrizes para escolas durante a Pandemia**. Brasília: CNE/CPN, 2020.

D'AMBROSIO, U. **Educação Matemática**: da teoria à prática. 16 ed. Campinas: Papyrus, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 39. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

FOZ DO IGUAÇU. Instrução Normativa nº 13, de 08 de dezembro de 2021. **Estabelece Critérios para Apoio Administrativo em Relação à Alocação dos Professores nas**

Salas/Turmas do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos – EJA nas Escolas Municipais de Foz do Iguaçu. Foz do Iguaçu, 2021.

LÜBECK, M; RODRIGUES, T. D. Incluir é Melhor que Integrar: uma concepção da Educação Etnomatemática e da Educação Inclusiva. **Revista Latinoamericana de Etnomatemática**, [s.l.], v. 6, n. 2, p. 8-23, 2013.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MORAES, R. Uma Tempestade de Luz: a compreensão possibilitada pela Análise Textual Discursiva. **Ciência e Educação**, Bauru, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. Análise Textual Discursiva: Processo Reconstutivo de Múltiplas Faces. **Ciência e Educação**, Bauru, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.

OMOTE, S. **Diversidade e Inclusão: um aparente desencontro.** 1 ed. São Carlos: EDUFSCar, 2022.

PARANÁ. Instrução Normativa SEED nº 09, de 23 de abril de 2018. **Estabelece critérios para o Atendimento Educacional Especializado por meio da Sala de Recursos Multifuncionais, nas áreas da deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e para os estudantes com transtornos funcionais específicos nas instituições de ensino do Sistema Estadual de Ensino.** Curitiba: SEED, 2018.

RODRIGUES, T. D.; LÜBECK, M. Escola, Educação Inclusiva e Etnomatemática em Tempos de Isolamento Social. **Revista Latinoamericana de Etnomatemática**, [s. l.], v. 13, n. 1, p. 293-316, 2020.

SILVA, A. A. R. S. **A Práxis Pedagógica de Professores que Ensinam Matemática em Salas de Recursos Multifuncionais nos Anos Iniciais.** 2022. 167 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Centro de Educação, Letras e Saúde, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2022.

SILVA, G. T. F.; URDANETA, S. D. **Ensino da Matemática na Educação Especial: discussões e propostas.** 1 ed. Curitiba: Intersaberes, 2021.

Recebido em: 24 de abril de 2023

Aceito em: 12 de junho de 2023