

## Educação Inclusiva e Formação de Professores: algumas histórias na Educação Matemática

Ivete Maria Baraldi<sup>61</sup>

### RESUMO

Neste texto, mesmo que de maneira incipiente, pretendo contribuir com a discussão acerca de uma educação matemática inclusiva, mostrando as percepções dos professores que estão em atuação, por meio de suas narrativas, sobre a inclusão de alunos com deficiências ou necessidades educativas especiais em suas salas de aula. Encarando as narrativas como fontes históricas, é possível captar o movimento, ao longo do tempo, da formação do professor (de Matemática) numa perspectiva inclusiva (ou não), percebendo as alterações e/ou manutenções que ocorrem em relação às políticas públicas ou aos paradigmas educacionais ao longo dos vinte anos a partir da Declaração de Salamanca (1994). Também, juntamente com os outros autores proponentes da mesa redonda *Conexões possíveis entre narrativas, formação de professores e histórias da educação matemática*, busco explicitar (e ressaltar) a possibilidade do uso de narrativas de professores (de matemática), sejam essas narrativas escritas (memoriais de formação) ou constituídas por meio da oralidade, para a discussão sobre os vínculos entre estes três aspectos.

### Discussões Iniciais acerca da Educação Inclusiva

Na Educação Matemática, a inclusão de alunos com deficiência ou necessidades educativas especiais<sup>62</sup> em escolas regulares é tema de constantes debates devido ao desafio que representa. A sociedade demorou a mudar seus paradigmas para que pudesse incluir a diversidade, sem efetuar discriminação e assegurar, inclusive, os direitos de todos os cidadãos. Historicamente, a luta das pessoas com deficiência foi marcada por sacrifício, abandono, lágrimas, torturas, experimentos, segregação e preconceito. A sociedade demorou séculos para aceitar a diversidade como característica humana e construir um paradigma de integração<sup>63</sup>. No entanto, desde o início do século XX, um outro paradigma pode ser percebido, que é o da inclusão. Essa mudança é o que impulsiona a educação a rever seus paradigmas também, apontando a necessidade de reestruturação em seu conjunto de valores, percepções e práticas,

<sup>61</sup> Docente do Departamento de Matemática – Faculdade de Ciências – Unesp – Bauru. E-mail: [ivete.baraldi@fc.unesp.br](mailto:ivete.baraldi@fc.unesp.br).

<sup>62</sup> O termo “necessidades educativas especiais” se refere ao indivíduo com ou sem deficiência que requer um auxílio educacional diferenciado devido a apresentar dificuldades na aprendizagem.

<sup>63</sup> Os indivíduos com deficiência deveriam se adaptar ao meio, sobretudo à escola, mas não deveriam ser segregados da sociedade.

demandando, conseqüentemente, escolas inclusivas. Escolas que atendam às pessoas com deficiências e/ou com necessidades educativas especiais e proporcionem a elas um ensino de qualidade, o que deve ser proporcionado aos brasileiros, de um modo geral.

Há vinte anos, a partir da Declaração de Salamanca, o Brasil oficializou a discussão de ideias diferentes acerca da educação especial. O documento resultante do evento ocorrido entre 7 e 10 de junho de 1994 em Salamanca (Espanha), apresentou uma visão diferenciada de educação especial, proclamando que as escolas regulares devem ser inclusivas e que a indicação de instituições especializadas para o ensino de crianças com deficiências e/ou com necessidades educativas especiais deve ser exceção e não regra (BRASIL, 1994). Assim, todas as crianças devem estar na escola e a mesma deve ter condições de lidar com a diversidade de sua clientela. O atendimento às crianças com deficiência e/ou necessidades educativas especiais não deve ser o “de serviço”, ou seja, apenas são fornecidas condições para que elas se integrem ao ambiente escolar ou à sociedade, adaptando-se. A escola deve fornecer um atendimento “de suporte”, aquele que preconiza que as diferenças são características humanas, sendo, portanto, necessário modificar e adaptar o ambiente para as pessoas com deficiências ou necessidades educativas especiais (Romero; Souza, 2008). Decorrente da Declaração, no Brasil, várias outras leis, resoluções e decretos foram oficializados, dos quais aponto alguns a seguir.

Em 2002, a Resolução do Conselho de Educação/Conselho Pleno nº 1/2002, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, definiu que as instituições de ensino superior devem prever em sua organização curricular, entre outros itens, o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e contemplar especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais, com deficiência (visual, auditiva, física, mental), transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, ou, ainda, alunos advindos de comunidades indígenas (Brasil, 2002).

Ainda em 2002, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) foi reconhecida como língua oficial do surdo, sendo a Língua Portuguesa sua segunda língua. Esse reconhecimento por lei implicou a obrigatoriedade de seu ensino nos cursos de formação de fonoaudiólogos e professores de nível médio e superior, por meio do Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005 (Brasil, 2005). Estabeleceu-se também que

os cursos de Pedagogia e de Letras deveriam se adequar e, gradativamente, todos os outros cursos também.

O uso, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille, em todas as modalidades de ensino, foram aprovados e normatizados pela Portaria nº 2.678/02.

Em 2003, o MEC criou o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, que visa apoiar a formação de gestores e educadores, a fim de transformar os sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos. Esse programa ainda está em funcionamento.

Em 2004, foi promulgado o documento “O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular” (BRASIL, 2004) que tem por objetivo “disseminar os conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão, reafirmando o direito e os benefícios da escolarização de alunos com e sem deficiência nas turmas comuns do ensino regular” e foi divulgado pelo Ministério Público Federal.

No ano de 2006, foi aprovada pela ONU a “Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência” (BRASIL, 2006) a qual estabelece que os Estados “devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta de inclusão plena”.

Em 2008, foi divulgada uma versão da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, a qual prevê o atendimento especializado em salas de recursos e centros especializados de referência. A educação especial direciona suas ações para o atendimento às especificidades dos alunos no processo educacional e, no âmbito de uma atuação mais ampla na escola. Ainda prevê a organização de redes de apoio, a formação continuada, a identificação de recursos, serviços e o desenvolvimento de práticas colaborativas para os professores. (BRASIL, 2008).

Em 2011, tem-se o Decreto relacionado à educação inclusiva de nº 7.611, que dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado (AEE) e que assegura a educação aos alunos com deficiências, preferencialmente, nas redes regulares de ensino:

deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas. (BRASIL, 2011)

No Censo Escolar de 2012 (BRASIL, 2012) nota-se que as matrículas da modalidade Educação Especial estão concentradas nas escolas públicas e que há, principalmente, um movimento de redução de matrículas nas classes especiais e escolas exclusivas, que também são denominadas escolas especiais, e um crescente aumento nas classes comuns com a inclusão de alunos com deficiência. Em 2007, eram 348.470 alunos em classes especiais e 306.136 alunos incluídos em classes comuns. Já em 2012, ocorreu uma alteração grande nesses números: o número de alunos nas classes especiais caiu para 199.656 e aumentou consideravelmente o número de alunos incluídos para 620.777.

Nesses vinte anos, em termos de política pública em relação à educação especial, o Brasil teve que garantir, por meio de leis e programas de apoio financeiro e técnico, a orientação dos sistemas de ensino, favorecendo a formação de professores para o atendimento educacional especializado e de demais profissionais da educação para a inclusão escolar.

Mas, o que os professores (de Matemática) que estão em sala de aula estão vivenciando? Como estão trabalhando, seja em termos de práticas ou de conceitos, com os alunos incluídos? Qual é a formação inicial ou continuada que os professores possuem para trabalhar com a inclusão? Será que a escola que aí está é inclusiva?

No artigo de Passos, Passos e Arruda (2013) tem-se que, por meio de uma análise de periódicos da área de Educação Matemática, os trabalhos voltados para a educação inclusiva são recentes e pouco versam sobre a gestão da sala de aula, dessa maneira não tratando especificamente sobre a formação de professores de Matemática. Muitos dos textos analisados pelos autores tratam apenas sobre a aprendizagem dos alunos com deficiência, segundo a ótica destes.

Dessa maneira, com esse texto, pretendo, mesmo que de maneira incipiente, contribuir com a discussão acerca de uma educação matemática inclusiva, mostrando as percepções dos professores que estão em atuação, por meio de suas narrativas, sobre a inclusão de alunos com deficiências ou necessidades educativas especiais em suas salas de aula. Com isso, ainda, pretendo entender as manutenções e alterações nas políticas públicas de formação de professores, após a Declaração de Salamanca. Para tanto, tenho como referência dois trabalhos realizados sob minha orientação, em nível de mestrado (ROSA (2013); ROSA (2014)).

Cumprе lembrar que neste texto também, juntamente com os outros autores proponentes da mesa redonda “*Da Educação Especial à Educação Inclusiva: histórias da formação de professores em Educação Matemática*”, buscamos explicitar (e ressaltar) a possibilidade do uso de narrativas de professores (de matemática), sejam essas narrativas escritas (memoriais de formação) ou constituídas por meio da oralidade, para a discussão sobre as manutenções e alterações nas políticas públicas de formação de professores.

### **Um pouco sobre as duas pesquisas e o uso de narrativas para discutir sobre a formação de professores**

Na pesquisa realizada por Rosa (2013), foram analisados memoriais de formação de professores de matemática no Rio de Janeiro elaborando uma compreensão do processo de formação e da forma como se aproximam da educação inclusiva de alunos com deficiência visual e de como percebem a educação inclusiva.

Essa pesquisa é composta por dez memoriais de formação sendo que seis são de professores de matemática e quatro de licenciandos em matemática que estavam envolvidos como tutor ou como aluno do Curso de Braille, semipresencial, oferecido pela Universidade Federal Fluminense (UFF) em 2011. O memorial de formação é um gênero textual privilegiado “para que os educadores – enfrentando o desafio de assumir a palavra e tornar públicas as suas opiniões, as suas inquietações, as suas experiências e as suas memórias – escrevam sobre o processo de formação e a prática profissional.” (PRADO; SOLIGO, 2007, p.46).

Os professores colaboradores dissertaram em um blog sobre cinco frases disparadoras: as escolas da infância e adolescência, a universidade, a matemática, a profissão, os cursos de formação continuada e a educação inclusiva. As narrativas foram reunidas na ordem em que foram escritas, e constituíram o memorial de formação do participante. Cada um revisou e, posteriormente, legitimou seu memorial com uma carta de cessão. A partir dessas narrativas, é possível refletir não só sobre a formação de professores de matemática visando à educação inclusiva, as experiências, as práticas, entre outras, como também sobre o uso de memoriais como fonte para outras pesquisas e trabalhos que possuam ou não uma intenção historiográfica.

A segunda pesquisa, a de Erica Aparecida Capasio Rosa, Rosa (2014), que está em fase de finalização, tem como objetivo elaborar uma compreensão, por meio das narrativas de professores, acerca das concepções e percepções dos professores de matemática sobre a inclusão escolar de alunos com deficiência e o processo de ensino e aprendizagem na Rede Municipal de Campinas – SP. Para cumprir tal objetivo possui nove narrativas de professores que ensinam matemática, sendo sete professores de matemática e duas professoras de educação especial. Nessa pesquisa, a História Oral é a metodologia de pesquisa:

[...] a História Oral envolve a criação de fontes a partir da oralidade e compromete-se com análises coerentes e sua fundamentação (que pode envolver ou não procedimentos usados em outros tipos de pesquisas). O diferencial é essa ‘criação intencional’ de fontes a partir da oralidade e a fundamentação que se estrutura para essa ação. (GARNICA; SOUZA, 2012, p. 97).

Nos estudos que se valem dessa metodologia, são realizadas entrevistas com os professores que são, posteriormente, transcritas, textualizadas e legitimadas. E como mencionado acima, são constituídas, intencionalmente, fontes.

Dessa forma, por meio dessas narrativas, encarando-as como fontes históricas, é possível captar o movimento, ao longo do tempo, da formação do professor (de Matemática) numa perspectiva inclusiva (ou não), bem como percebendo as alterações e/ou manutenções que ocorrem em relação às políticas públicas ou aos paradigmas.

Ambas as pesquisas contribuem com o projeto do *Mapeamento da Formação e Atuação de Professores de Matemática no Brasil* desenvolvido pelo Grupo História Oral e Educação Matemática (GHOEM), fornecendo fontes: as narrativas, e inserindo novos elementos tanto relacionados à formação de professores (de matemática) quanto aos relacionados à educação inclusiva.

### **O que as narrativas mostram sobre a formação dos professores (de Matemática) ou o que elas me permitem ver?**

Eu não tive formação alguma em educação inclusiva. Na verdade, comecei a fazer uma oferecida pela prefeitura via Universidade São Marcos, com textos interessantes, não era de matemática era um curso geral, em 2005. Nós lemos vários textos a respeito de várias dificuldades de aprendizagem e deficiências e trocamos ideias de como incluir as crianças nessas atividades, de torná-los mais incluídos nas discussões de grupo e nunca deixá-los a parte. O curso pautou nisso, não foi nada específico. E pensando nos textos, nas formas de

organização, é que fui bolando algumas estratégias de ensino, mais visuais, mais interativas, mas como era à distância, acho que faltou um pouco de troca real, tinha o chat, mas o pessoal não discutia muito. Eu aprendi mesmo foi trocando ideias com a professora de EE, lendo livros e buscando métodos e meios de ajudar essas crianças. Também conversei muito com o intérprete a respeito dos sinais e ele me mandou algumas coisas ligadas à matemática, simbologia e os modos de avaliação. (...) Estamos engatinhando nisso, a minha formação foi na unha mesmo, na raça. Na década de 1980 nem se falava nisso, porque ou crianças iam para as instituições especializadas ou a família que se virasse. Hoje, apesar de eu achar que elas não estão incluídas, mas pelo menos estão aí para a sociedade saber que elas existem. Porque antes não sabiam que essas crianças existiam, parecia que todo mundo nascia normal. Ficavam escondidos, era um caso ou outro que aparecia. Ainda temos que caminhar muito nessa área. (excerto da Narrativa<sup>64</sup> – ROSA, 2014, p.91)

No processo de ensino e de aprendizagem na escola inclusiva, como não poderia ser diferente, o professor ocupa um papel importante, pois não adianta ter recursos materiais, “se não há um profissional capaz de construir estratégias de ensino, que saiba adaptar atividades e conteúdos, não só em relação aos alunos com necessidades educacionais especiais, mas para a prática educacional como um todo” (ROSA, 2013, p.144).

No entanto, no trecho acima destacado da pesquisa de Rosa (2014), percebe-se que, em meados dos anos 2000, uma professora em exercício não possuía formação para atuar com alunos incluídos. Ainda, percebe-se que a formação continuada foi procurada por sua própria vontade e é isso que a impulsiona a trocar ideias, testar e experimentar práticas diferenciadas, contando com o apoio de outro profissional, no caso a professora de educação especial. Essa narrativa, dentre outras, corrobora a afirmação de Rosa (2013): há um “déficit na formação de professores e a falta de formação continuada para trabalhar com alunos com deficiência”. Nos trechos a seguir também isso é enfatizado.

Formei-me em 2008, o curso de matemática foi difícil, mas na disciplina que tive mais dificuldade, a professora me ajudava, inclusive ela tinha se formado na UFF. Durante a faculdade não tive preparação para trabalhar com alunos com deficiência. Tinha uma matéria na faculdade que era Educação Especial, mas dava uma pincelada em tudo o que era educação especial. (excerto do memorial de formação de Heverton – ROSA, 2013, p.185)

Com relação a minha formação em educação inclusiva, não tive praticamente nenhuma, usava muito do bom senso e, às vezes,

<sup>64</sup> Alguns professores entrevistados por Erica Rosa optaram pelo anonimato. Nesse caso, a professora não quis escolher um codinome e não autorizou a autora a escolher um. Dessa maneira, no corpo do trabalho, sua narrativa aparece com o título Narrativa.



pesquisava sobre o assunto. Na faculdade não tive nenhuma disciplina que falasse sobre inclusão. Ainda hoje, nos cursos de licenciatura, quando vão ministrar disciplinas sobre inclusão, escolhe-se um tópico, e este não é suficiente para se trabalhar na realidade da escola. Eu me aperfeiçoei para trabalhar com os alunos, pesquisando e realizando os cursos que eu conseguia conciliar com meus horários. Durante o período em que trabalhei no município foram oferecidos vários curso de formação continuada sobre educação inclusiva, mas nunca consegui realizar algum. Geralmente, meu horário me permitia realizar apenas um curso, e como os alunos especiais eram uma minoria, um ou dois por turma e existia na escola a professora de Educação Especial (EE), eu preferia fazer outros cursos, que beneficiaria a todos os alunos. (excerto da Narrativa de M<sup>65</sup> – ROSA, 2014, p.81-82)

Por meio das narrativas das duas pesquisas mencionadas, percebo que há a necessidade de capacitar, através de formação continuada, os professores que estão em atuação e que recebem os alunos com deficiência; e se possível fosse, que a educação inclusiva só acontecesse após a formação desses professores. Contudo, como alertado pelos professores colaboradores da pesquisa de Rosa (2013), “a educação inclusiva é uma nova realidade (im)posta ao professor”. (p.145). E esse professor pode perceber a educação inclusiva como uma perseverança pessoal e uma luta da qual participa ativamente, ou ainda, como um passo para o futuro. Mas também pode se perceber como não responsável pelo indivíduo que está em sua sala de aula, delegando a prática docente que deveria ser sua a outros profissionais, pensando que a escola serve apenas para prestar um serviço de integração.

No ano passado – 2012 – também na escola da prefeitura em um dos distritos de Campinas, trabalhei com um aluno com problema de Síndrome de Down que cursava o sétimo ano. Nesse caso, não era possível fazer nada de linguagem matemática. A professora de educação especial ficava na sala de aula junto e ela desenhava objetos e pedia para ele contar, fazia atividades de ligar quantidade de objetos ao número, ele fazia essas atividades. Trabalhava como se fosse uma criança. Eu não sabia montar essas atividades, e como tinha essa professora que sempre nos auxiliava, ela era quem montava as atividades para trabalhar com ele. Só que ele se reportava a mim, porque ela sempre falava para ele: “agora mostra lá para a professora”. Ele vinha todo bonitinho me mostrar, e eu colocava carimbo de parabéns. Fazia de conta que era eu que estava pedindo, para mostrar quem era o professor, mas era ela que auxiliava em tudo. Para avaliar também, o avaliava dentro da limitação dele, porque a Síndrome de Down é muito diferente. (...) No meu terceiro colegial eu tenho um aluno que eu não sei qual o problema dele, usa a cadeira de rodas e ele não tem movimentação, fica parado e só move a cabeça. Eu não faço trabalho algum com ele. Até isso acaba sendo um descuido meu, mas

<sup>65</sup> A professora optou pelo codinome M.



como é terceiro ano, em uma escola particular, e estamos preparando os alunos para o vestibular, eu não tenho muito tempo a perder. Tenho o conteúdo para seguir e ele fica na frente, só olhando, não escreve nada. Ele está no terceiro ano porque ele vai passando, como tem o laudo, a nota dele já vai direto seis para o boletim, é um aluno ouvinte. Tem outros que eu vejo nas outras salas, que até fazem alguma coisa, mas eu não dou aula para eles, segundo ano, primeiro ano, cada sala tem o seu. . Para alguns as provas são diferentes, mas para esse meu aluno nem prova diferente eu faço, porque ele não faz. Ele está só de ouvinte, eu até não perguntei o que é o caso dele. Mas eu não sei qual é e fala com dificuldades também. Eu pergunto: “tudo bem?” ele responde: “tudo bem.” Responde a chamada: “presente”. Os outros alunos destravam a cadeira dele para ele sair. Quando os alunos estão fazendo prova, ele está ali também esperando todo mundo fazer prova. Aí acabou a prova, os alunos destravam a cadeira dele para ele sair. Mas ele não faz. Acho que é mais para ter um convívio social mesmo. Ele possui poucos movimentos nas mãos, eu não sei se para comer alguém dá comida para ele. Eu acho que ele conseguiria digitar, se fosse fazer alguma coisa, seria digitar. Ninguém fez nenhum trabalho com ele e como eu só trabalhei com ele no terceiro ano, já está encerrando, vou seguindo como está. (excerto da narrativa da professora Fabiana – ROSA, 2014, p.64-65)

Corroboro a ideia de Glat e Nogueira (2002) ao afirmar que somente as políticas públicas oficializadas para tratar da inclusão e, em particular, da formação do professor, não são suficientes e ainda são inúmeras as barreiras que impedem que a escola se torne inclusiva diante das práticas docentes. Uma dessas barreiras é o despreparo dos docentes em saber lidar com a diversidade dos alunos, seja em termos conteúdos (matemáticos) e de (pre)conceitos educacionais.

No entanto, creditar a responsabilidade pelo processo de inclusão somente aos professores seria muita ingenuidade e também desconsiderar uma série de questões importantes, da mesma forma que não se pode atribuir ao aluno, exclusivamente, a responsabilidade por suas dificuldades. Não se pode, também, designar exclusivamente à escola a responsabilidade pelos obstáculos que vem encontrando. “É preciso admitir que a escola e seus membros, frente à nova situação apresentada pela LDB, também têm suas ‘necessidades educativas especiais’, pois as escolas precisam ‘aprender’ a lidar com uma nova demanda.” (KAFROUNI; PAN, 2001, p.44).

Até aqui, posso afirmar que nesses vinte anos, após a Declaração de Salamanca, uma parte de um caminho longo foi trilhada em relação à inclusão de alunos com deficiência ou necessidades educativas especiais nas escolas regulares e em relação à formação de professores. Muito há para se falar, pensar, discutir sobre as alterações e manutenções acerca de paradigmas e políticas públicas, sobretudo sobre a formação de

professores para uma educação matemática inclusiva. As narrativas dos professores disponíveis nas duas pesquisas apontam várias outras questões, outras histórias. Mas elas deverão ser discutidas em outro momento.

## Referências

BRASIL. **Declaração de Salamanca:** Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em 30 jun. 14.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 2/ 2002, 4 de março de 2002.** Diário Oficial da União, Brasília, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 30 jun. 2014.

BRASIL. Ministério Público Federal. **O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular.** Pedro Jorge de Melo e Silva (organizadores) / 2ª ed. Brasília: 2004.

BRASIL. **Decreto 5.626/2005:** Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, 2005. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato20042006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20042006/2005/decreto/d5626.htm)> Acesso em: 30 jun. 14

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.** Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** 7 jan. 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>>. Acesso em: 30 jun. 14.

BRASIL. **Decreto 7.611/2011:** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm)> Acesso em: 30 jun. 14

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação básica:** 2012 – resumo técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013.

p. 1-41. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/resumos\\_tecnicos/resumotecnico\\_censo\\_educacao\\_basica\\_2012.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumotecnico_censo_educacao_basica_2012.pdf)>. Acesso em: 30 jun. 14.

GARNICA, Antonio Vicente Marafioti; SOUZA, Luzia. Aparecida de. **Elementos de História e de Educação Matemática**. São Paulo: Cultura Acadêmica, Unesp, 2012.

GLAT, R.; NOGUEIRA, M. L.L. Políticas Educacionais e a Formação de Professores para a Educação Inclusiva no Brasil. **Integração**, Brasília, DF: v. 24, ano 14, p. 22-27, 2002.

KAFROUNI, R.; PAN, M.A.G.S. A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais e os impasses frente à capacitação dos profissionais da educação básica: um estudo de caso. In: **InterAÇÃO**, Curitiba, 2001, 5, 31-46.

PASSOS, A.M.; PASSOS, M.M.; ARRUDA, S.M. A Educação Matemática Inclusiva no Brasil: uma análise baseada em artigos publicados em revistas de Educação Matemática. In: **R.B.E.C.T.**, vol 6, núm. 2, p. 1-22, mai-ago.2013.

PRADO, G.V.T.; SOLIGO, R. Memorial de Formação: quando as memórias narram a história de formação.... In: \_\_\_\_\_. (Orgs) **Porque escrever é fazer história: revelações, subversões e superações**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007. p. 45-59.

ROMERO, R.A.S.; SOUZA, S.B. Educação Inclusiva: alguns marcos históricos que produziram a educação atual. In: VIII Congresso Nacional de Educação: formação de professores e III Congresso Ibero-Americano sobre Violência nas Escolas (recurso eletrônico), 2008, Curitiba. **Anais...** Curitiba – PR, 2008. Disponível em <[http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/447\\_408.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/447_408.pdf)> Acesso em 30 jun. 14.

ROSA, E.A.C. **Professores que ensinam Matemática e a Inclusão Escolar**: alguma apreensões. 131f. Relatório de Qualificação (Mestrado em Educação Matemática). Universidade Estadual Paulista, Rio Claro (SP), 2014.

ROSA, F. M. C. da. **Professores de Matemática e a Educação Inclusiva**: análises de memoriais de formação, 182f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática). Universidade Estadual Paulista, Rio Claro (SP), 2013.