

A CONSTITUIÇÃO DO PAPEL DO PROFESSOR QUE ENSINA MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA ANÁLISE A PARTIR DA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

Veridiana Canassa¹, Fábio Alexandre Borges²

Resumo

Com esta pesquisa, objetivou-se analisar como vem se constituindo o papel do professor que ensina Matemática na Educação Inclusiva, por meio de uma análise documental nas políticas educacionais da Educação Especial a partir de 1994 e, posteriormente, na perspectiva da Educação Inclusiva. Como método de análise, trabalhamos com a definição de Unidades de Análise segundo os pressupostos da Análise de Conteúdo. Identificou-se que os documentos são claros ao delimitar três perfis de atuação: professor especializado, professor capacitado e professor inclusivo. Considerando que os documentos não especificam o ensino da Matemática, foram estabelecidas relações e reflexões acerca dos dados levantados e o ensino da Matemática. Da leitura e análise dos documentos, destacam-se algumas orientações: o professor que ensina Matemática precisa compreender as políticas educacionais de inclusão; o ensino da Matemática é para todos os estudantes; atuar, sempre que possível, de maneira interdisciplinar; promover atividades matemáticas inclusivas; e atuar como um pesquisador da própria prática.

Palavras-chave: Professor de Matemática, Inclusão escolar, Políticas públicas para a inclusão.

THE CONSTITUTION OF THE ROLES OF THE TEACHER WHO TEACHES MATHEMATICS IN INCLUSIVE EDUCATION: A DOCUMENTARY ANALYSIS

Abstract

The following research aims to analyze how the role of the teacher who teaches Mathematics in Inclusive Education has been constituted. The research works through a documentary analysis in the educational policies of Special Education since 1994 and, later, in the perspective of Inclusive Education. By using the analysis approach, we worked with the definition of Analysis Units according to the assumptions of Content Analysis. It was possible to identify that the documents clearly delimit three performance profiles: specialized teacher, trained teacher and inclusive teacher. Considering that the documents do not specify the Mathematics teaching, relationships and reflections were established about the data collected and Mathematics teaching. From reading and analyzing the documents, some guidelines stand out: the teacher who teaches Mathematics needs to understand the educational inclusion

¹ Pedagoga pela Universidade Estadual do Paraná, *Campus* de Campo Mourão, mestranda pelo Programa de Pós-graduação em Educação Matemática pela Universidade Estadual do Paraná, Grupo de Estudos e Pesquisas em Surdez e Educação Matemática – GEPSEM – E-mail: veri.canassa@hotmail.com

² Doutor em Educação para a Ciência e a Matemática, docente da Universidade Estadual do Paraná, *Campus* de Campo Mourão, Grupo de Estudos e Pesquisas em Surdez e Educação Matemática – GEPSEM – E-mail: fabioborges.mga@hotmail.com

policies; Mathematics teaching is for all students; the teacher must work, whenever it is possible, in an interdisciplinary way; the teacher must promote inclusive mathematical activities; and he must act as a researcher of his/her own practice.

Keywords: Mathematics teacher, School inclusion, Public policies for inclusion.

LA CONSTITUCIÓN DEL PAPEL DEL PROFESOR QUE ENSEÑA MATEMÁTICA EN EDUCACIÓN INCLUSIVA: UN ANÁLISIS DESDE LA LEGISLACIÓN BRASILEÑA

Resumen

Con esta investigación, el objetivo fue analizar cómo se ha constituido el rol del docente que imparte Matemáticas en Educación Inclusiva, a través de un análisis documental en las políticas educativas de Educación Especial desde 1994 y, posteriormente, en la perspectiva de Educación Inclusiva. Como método de análisis, trabajamos con la definición de Unidades de Análisis según los supuestos del Análisis de Contenido. Se identificó que los documentos son claros al delimitar tres perfiles de desempeño: docente especializado, docente capacitado y docente inclusivo. Considerando que los documentos no especifican la enseñanza de las Matemáticas, se establecieron relaciones y reflexiones sobre los datos recolectados y la enseñanza de las Matemáticas. De la lectura y análisis de los documentos se destacan algunas pautas: el docente que imparte Matemática necesita comprender las políticas de inclusión educativa; La enseñanza de las matemáticas es para todos los estudiantes; actuar, siempre que sea posible, de manera interdisciplinaria; promover actividades matemáticas inclusivas; y actuar como investigador de la propia práctica.

Palabras-clave: Profesor de Matemática, Inclusión escolar, Políticas públicas de inclusión.

Introdução

O presente texto trata de uma pesquisa realizada frente à relevância em compreender o papel do professor que ensina Matemática em uma perspectiva inclusiva, que se estabelece como um processo complexo, contudo, relevante, necessário e indispensável, visto que a inclusão vem se constituindo como um aspecto em destaque dentro das políticas públicas que têm orientado a ação docente em sala de aula. Discutir o papel do professor a partir das políticas públicas é, antes de tudo, uma tentativa de aproximação entre dois aspectos por vezes conflitantes: por um lado, temos os documentos que buscam orientar a organização escolar; por outro, as diferentes realidades impostas por contextos tão diversificados, especialmente em nosso país, com diferenças oriundas de aspectos culturais e também pelo abismo social existente entre os mais ricos e os mais pobres.

Ainda com relação ao Brasil, pode-se dizer que há divergências, ou mesmo dúvidas, sobre como proceder com a inclusão dos estudantes apoiados pela Educação Especial, que necessitam de um ensino que promova desenvolvimento para uma maior autonomia e independência para a vida. Como exemplo de questões que ainda precisam ser mais bem esclarecidas, temos a necessidade de que a responsabilidade pela escolarização desses estudantes deve ser compartilhada, e não deixada como competência maior para os espaços de atendimento especializados. E tal compreensão reflete diretamente nas formações docentes, no que se espera dessas.

A partir dessas observações, realizamos um estudo com o objetivo de analisar como vem se constituindo o papel do professor que ensina Matemática numa perspectiva inclusiva sob o viés das proposições legais das políticas públicas brasileiras. Optamos por uma análise documental nas políticas educacionais que orientam, direta ou indiretamente, a ação docente. Dentre nossos pressupostos epistemológicos, compreendemos que inclusão na escola não é somente a garantia de acesso a todos, mas, acima de tudo, um olhar para as permanências dos estudantes, sem discriminação e com foco no seu desenvolvimento. É assumir que a diferença é inerente ao ser humano, assim, a escola inclusiva se constitui na diversidade entre estudantes, professores e fazeres pedagógicos. Consideramos, também, que o homem está inserido em um determinado tempo histórico, é transformado por ele, ao passo que também o transforma. Assim, as políticas educacionais refletem interesses e necessidades de determinadas sociedades, movimentos ou grupos sociais que vêm se transformando ao longo da própria história da Educação Especial no Brasil, influenciando diretamente na constituição da profissão professor e de cada um dos envolvidos.

Buscamos responder neste estudo a pergunta que norteou toda nossa pesquisa: Qual o papel do professor que ensina Matemática numa perspectiva inclusiva, a partir das políticas públicas educacionais brasileiras? Considera-se que, ao falar sobre o ensino da Matemática nessa perspectiva, estamos falando sobre Educação Matemática Inclusiva, que se dedica a compreender e estabelecer as relações constituídas nas diferenças inerentes aos seres humanos, entendendo-as a partir das potencialidades, e não das impossibilidades de cada um. Mais do que isso, entendemos que, para que a inclusão se efetive em ensino e aprendizagem para todos, são as ações docentes que devem caracterizar-se como inclusivas. Nesse sentido, Educação Matemática Inclusiva seria o ato de incluir a todos a partir das ações relacionadas aos conhecimentos matemáticos.

Contextos da constituição do papel do professor na escola inclusiva

Muitas têm sido as inquietações docentes frente ao ensino da Matemática para estudantes apoiados pela Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Segundo Rosa (2014), em pesquisa sobre a relação dos professores que ensinam Matemática e a Educação Inclusiva, é recorrente a afirmação de que os professores não se sentem preparados para atender estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação. Lucion (2013), ao investigar a formação de professores que ensinam Matemática no contexto da Educação Inclusiva, aponta a necessidade de criação de espaços de formação que visem articular Educação Matemática e Educação Inclusiva, de maneira a proporcionar a construção de materiais didático-pedagógicos voltados para esse contexto, como também, o desenvolvimento de atividades envolvendo a resolução de problemas.

A fim de analisar o papel do professor que ensina Matemática numa perspectiva inclusiva, é preciso assumir que aquele que ensina Matemática é antes de tudo professor, pois, em sua base de formação, independentemente de sua área do conhecimento, são atribuídas competências específicas para a ação docente, como: “Planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens; comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender” (BRASIL, 2019). Essas orientações fazem parte da constituição formativa do profissional da educação, contudo, segundo Cyrino (2013, p. 5.199), há vários aspectos que contribuem para essa formação, dentre eles destacam-se: “[...] características socioculturais da sociedade, organização do sistema educacional, pesquisas, dentre outros”.

Compreendemos que o cenário atual sobre o ensino da Matemática e a atuação do professor na escola inclusiva é resultado de fatores que se constituíram historicamente. Analisarmos esses aspectos nos permite um melhor entendimento dessa realidade, entendendo-a na sua totalidade e não somente no recorte temporal do presente. Assim, trazemos para esse momento uma discussão acerca de: algumas concepções socioculturais da Educação Especial; as transformações da escola frente às necessidades de determinados grupos sociais; as formulações das políticas educacionais para a inclusão escolar.

A formação e a atuação docente para a Educação Inclusiva podem ser observadas a partir de influências socioculturais presentes ao longo da constituição da Educação Especial, hoje orientada na perspectiva de uma Educação Inclusiva. Segundo Denari (2006, p.36), há

diferença nos enfoques de formação para a docência em Educação Especial no Brasil, tanto na inicial quanto na continuada, “[...] bem como as políticas de operacionalização de seus serviços, estão sujeitos a modelos educativos e concepções diversas, cuja dependência se assenta em momentos históricos específicos”.

Nos mais distintos momentos, surgiram perfis educacionais variados que responderam às características socioculturais da sociedade. Ferreira (2006) aponta que, nos anos 70, a Educação Especial se apoiava no discurso da normalização e da integração. Considerava-se que os *excepcionais* eram merecedores de tratamento especial, o que denotou um caráter terapêutico e assistencialista no atendimento educacional aos estudantes apoiados por essa modalidade de ensino, tornando-se comum à época o uso da expressão *pedagogia terapêutica*. Na década de 80, com a abertura democrática do país, houve um movimento de crítica às práticas discriminatórias de alunos de baixa renda e dos processos de homogeneização das turmas, resultando na ampliação do acesso e na redução do fluxo de alunos das classes comuns para as classes especiais. Já nos anos 90, “[...] vivia-se um claro momento de transição na área da educação especial, [...], com a presença ampliada dos alunos com necessidades especiais nos diferentes espaços escolares” (FERREIRA, 2006, p. 91), inspirados pelo discurso do movimento Educação para Todos e, posteriormente, pela Declaração de Salamanca e a defesa do ideário de inclusão.

Atualmente, a inclusão escolar se estabelece no princípio da diversidade e na construção de um sistema que favoreça o desenvolvimento e a permanência do estudante na escola, assim, considera-se “[...] importante que o professor atente para as diferenças existentes entre os alunos como um recurso capaz de enriquecer as atividades educativas” (CAPELLINI; RODRIGUES, 2009, p. 357). A PNEEPEI (BRASIL, 2008) passa a conceber a Educação Especial no interior de todos os espaços, como mais uma das características da escola como um todo, com uma responsabilização coletiva, e não mais como um “anexo” à escola. Além disso, tal política se destaca ao não mais conceber o estudante com deficiência sem considerar o contexto educacional, ou seja, as barreiras não são mais pessoais, mas de todo um contexto em que se encontram os profissionais da educação, os estudantes, os familiares, os recursos disponíveis etc. Nessa perspectiva, todos passamos a ser e fazer parte da inclusão, da Educação Especial, em um mesmo espaço. Tais preocupações não podem mais ser somente dos “outros”, mas “nossas”.

Seguimos este texto para analisarmos o processo de constituição do papel do professor pelas demandas e transformações da escola, que responde como instituição criada

para atender às questões e necessidades de um determinado grupo social. Portanto, apresentaremos, de maneira breve, alguns momentos históricos em que se concebeu a criação do espaço escolar para, então, analisar a atuação do professor nesse espaço educativo.

Segundo Esteve (2004), no Egito do Antigo Império são criadas as escolas dos escribas que tinham por objetivo transmitir os segredos da escrita, contudo, eram instituições reservadas à elite sacerdotal e à administração do Estado. A primeira ideia de uma escola de Estado surgiu na Grécia Antiga com o intuito de propiciar o bem comum, por meio de uma educação igual para todos os filhos dos *cidadãos*, que deveria ser a cargo do Estado e pública. Ainda que esse princípio seja uma grande conquista para o pensamento ocidental, os *cidadãos* correspondiam a uma classe social proprietária de terras e de escravos (BITTAR, 2009). Com a implantação do sistema feudal de produção e o fortalecimento do cristianismo, as escolas passaram a ser conduzidas pelo alto clero romano, em que “a educação tinha caráter de aculturação, isto é, o seu objetivo era formar o cristão” (BITTAR, 2009, p. 27). Já com o advento da Revolução Industrial e da Reforma Protestante, as transformações sociais causadas pela ordem capitalista da industrialização instituíram duas escolas: a do rico – com saberes superiores e científicos, e do pobre – para qualificação da mão de obra, necessária à manutenção do sistema capitalista. No século XX, a Guerra Fria dividiu o mundo em dois blocos – socialismo e capitalismo, que passaram a defender princípios ideológicos antagônicos que perduram com sinais até os dias de hoje. Assim, no século XXI, “[...] a escola contemporânea é, ainda, uma escola em transformação, que procura dar resposta a situações sociais, culturais e de mercado de trabalho profundamente novas, e em contínuo devir” (CAMBI, 1999, p. 628).

Atualmente, a escola caminha para uma proposta que se baseia, como já dito, no paradigma da inclusão. Ainda que esses sinais de abertura das escolas para cada vez mais pessoas sejam claros, a inclusão para alguns grupos de estudantes, como aqueles com deficiência, pode ser considerada ainda em gestação. O desafio é formar o estudante em meio à diversidade dos sujeitos e no respeito às suas especificidades, de modo a garantir uma formação de boa qualidade, integral e para a vida. A inclusão na escola é um processo em construção que pode ser analisado, retrospectivamente, por meio dos determinantes legais estabelecidos pelo poder público, presentes nas políticas públicas.

A Constituição Federal de 1988, no art. 205, afirma que uma educação digna, gratuita, pública e de qualidade é direito de *todos* os cidadãos. Tal princípio é reafirmado no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990. A fim de apresentar novas bases para a

Educação, a LDBEN (1996) dedica seu Capítulo IV para expor as diretrizes da Educação Especial. A Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) passam a influenciar a formulação das políticas públicas para a Educação Inclusiva. Assim, a Secretaria da Educação Especial - SEESP apresenta, ainda em 1994, a Política Nacional de Educação Especial – PNEE. Por conseguinte, em 2008, foi instituída a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI, em vigor até o presente momento.

Diante do exposto até aqui, cabe reformular a pergunta desta pesquisa para seguirmos em nossa reflexão: Na escola contemporânea, frente ao fenômeno da inclusão escolar, qual o papel do professor que ensina Matemática? Na busca por possíveis reflexões, pautamo-nos em analisar o conteúdo presente nas políticas educacionais brasileiras que orientam a formação e atuação do profissional da educação, com destaque para o professor de Matemática.

Encaminhamento metodológico

Com o objetivo de analisar e compreender o papel do professor que ensina Matemática na perspectiva inclusiva a partir da legislação brasileira, optou-se pela pesquisa de natureza qualitativa, que responde a questões muito particulares na representação do real, por meio de aspectos subjetivos que constituem significados dentro de contextos sociais, culturais e políticos. Contudo, para esse momento, foi preciso reformular a busca, visto que os documentos dizem respeito ao contexto geral da ação docente e não às peculiaridades do ensino da Matemática. O ensino da Matemática será a temática para uma reflexão realizada em uma das seções desta pesquisa. Assim, configurou-se a busca na constituição do papel do professor na perspectiva da Educação Inclusiva.

Para o alcance do objetivo, realizamos uma análise documental, visto que os documentos legais instituem as diretrizes das políticas educacionais para a formação do docente e para o atendimento dos estudantes apoiados pela Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Assim, delimitamos nossa busca a partir da PNEE de 1994, por ser a primeira Política Nacional da Educação Especial. A eleição dos demais documentos se deu em consulta aos marcos legais propostos pela PNEEPEI – 2008, com o acréscimo da Resolução do MEC CNE/CEB n.º 4 de 2009 e das Diretrizes Curriculares Nacionais da

Educação Básica de 2013, por também orientarem quanto às especificidades da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

Procedeu-se, depois da leitura na íntegra dos documentos, a busca em todo o material com as seguintes palavras: professor, docente, educação especial, inclusão e diversidade. Encontradas as palavras e os trechos que contemplavam tal discussão, verificou-se sua relação com o objetivo desta pesquisa, que constitui o seguinte *corpus* de análise cronologicamente ordenado:

- 1994 – Política Nacional da Educação Especial - PNEE;
- 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN;
- 2001 – Resolução MEC CNE/CEB n.º 2 - Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica;
- 2002 – Resolução CNE/CP n.º 1 – Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena;
- 2008 – Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva;
- 2009 – Resolução MEC CNE/CEB n.º 4 - Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial;
- 2013 – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.

A ordenação cronológica teve por intuito construir um panorama geral acerca de como vem se dando a constituição do papel do professor na perspectiva inclusiva no decorrer dos anos.

De posse dos documentos selecionados, iniciou-se o estudo e a busca por identificar elementos que contribuíssem para a resposta ao objetivo da presente pesquisa. Para isso, trabalhamos com a definição de Unidades de Análise (MORAES, 1999), que se constitui como uma etapa que permite uma descrição e interpretação dos documentos e textos para uma compreensão em relação ao fenômeno investigado.

A criação das Unidades de Análise se deu a partir da realização de uma investigação no *corpus* da pesquisa em que se buscou a convergência de significados nos documentos

analisados, que se apresentaram bem demarcadas pela própria natureza dos documentos. Seguem as unidades que foram identificadas: I) Professor especializado; II) Professor capacitado; III) Professor inclusivo.

Na sequência, apresentamos nossas discussões acerca das unidades constituídas e dos documentos que contribuíram para a definição das mesmas. Cabe destacar que um mesmo documento pode trazer contribuição e esclarecimentos para mais de uma unidade.

Professor especializado

A temática apresentada nesta unidade diz respeito a uma atuação especializada do professor da Educação Especial. Em análise aos documentos, verificamos que há especificidades na formação e atuação do professor especializado na Educação Especial, sendo necessária uma habilitação específica para o atendimento de seus estudantes. Verificamos que a nomenclatura professor especializado é designada nos próprios documentos pelo caráter diferenciado na organização da Educação Especial e no atendimento ao estudante por ela apoiado.

Pesquisas como as de Mazzotta (1990) e Jannuzzi (2012) nos permitem entender que a Educação Especial no Brasil surge com características de assistencialismo e caridade, realizada por instituições filantrópicas sem fins lucrativos que se mobilizaram pela omissão do setor da educação pública. Por volta da década de 1960, as instituições passaram a ser financiadas com recursos da área da assistência social e se incumbiram da educação dos deficientes, eximindo o setor da educação de sua responsabilidade (MENDES, 2010). A década de 1980 marcou o início da superação da visão assistencialista com a Constituição Federal de 1988 que, visando potencializar o caráter democrático da educação brasileira, assegurou a matrícula da pessoa com deficiência, preferencialmente, na escola regular. Segundo Mendes (2010, p. 105), a partir da Constituição de 1988, teve início uma série de reformas no sistema educacional empreendidas sob a justificativa de universalizar o acesso de todos à escola com boa qualidade no ensino e na aprendizagem.

Assim, a fim de integrar o deficiente na rede regular de ensino, obedecendo às proposições da Constituição Federal de 1988, a PNEE (BRASIL, 1994) definia que o alunado da Educação Especial apresenta necessidades próprias e diferentes dos demais alunos no domínio das aprendizagens curriculares correspondentes à sua idade, necessitando de recursos

pedagógicos e metodologias educacionais específicas, criando uma rede de atendimentos educacionais com a atuação de um professor especialista. O documento orienta que compete ao professor especializado trabalhar com o educando *portador* de necessidades especiais em todas as modalidades de atendimento, no princípio da normalização: modos e condições de vida diária o mais semelhante possível às formas e condições de vida do resto da sociedade. Também define a deficiência pelas diferenças físicas, intelectuais ou sensoriais, que, em comparação como outra pessoa *normal*, impede sua interação com o meio físico e social.

Os atendimentos oferecidos pela Educação Especial aconteciam em substituição ao ensino comum e o professor especializado deveria atuar no condicionamento do comportamento do deficiente, na tentativa de normalizar e homogeneizar os sujeitos nos mais variados espaços disponíveis para sua escolarização. Michels (2017) esclarece que, inicialmente, a formação do professor especialista, para a Educação Especial, ocorreu nos cursos de Pedagogia com centralidade na habilitação para atender às necessidades educacionais dos estudantes. O currículo era constituído com disciplinas de Anatomia, Fisiologia, Patologia, Biologia e Psicologia, aproximando-se de bases biológicas e refutando a primazia do fazer pedagógico. Desta maneira, a atuação do professor especializado estava pautada em um atendimento técnico, com ares terapêuticos, e não nas proposições educacionais pedagógicas para o ensino.

A Resolução do MEC, CNE/CEB n.º 2, de 2001, ao instituir Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, estabeleceu que professores especializados eram aqueles que tivessem desenvolvido competências para identificar as necessidades educacionais especiais a fim de definir, implementar, liderar e apoiar estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas e, concomitantemente, trabalhar em equipe, assistindo o professor da classe comum com práticas que promovessem a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2001, p. 32).

Ao professor especializado coube uma ação conjunta com o professor da classe comum e uma variedade de estratégias, como também, a adaptação do currículo para a promoção da inclusão dos alunos com necessidades educacionais. Tais indícios apontam para uma atuação complexa e de múltiplas competências e habilidades.

Com o advento da PNEEPEI (BRASIL, 2008) e as proposições à construção de uma escola inclusiva, determina-se ao professor especialista ações voltadas para o

desenvolvimento dos processos mentais superiores dos estudantes, com ações interdisciplinares, atuação interativa nas classes comuns e atendimento nas salas de recursos multifuncionais. Ainda, para sua formação, são necessários conhecimentos de gestão do sistema educacional inclusivo para o desenvolvimento de projetos em parcerias com outras áreas, visando os princípios de acessibilidade arquitetônica, atendimentos de saúde, ações sociais, trabalho e justiça. Trata-se de uma vasta demanda de atribuições ao professor, ampliadas na apresentação da Resolução MEC CNE/CEB n.º 4, de 2009, no art. 13, dentre as quais destacamos para o atendimentos às necessidades específicas dos alunos apoiados pela Educação Especial: identificar, elaborar e organizar serviços e recursos pedagógicos; elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado; organizar o tipo e número de atendimentos na sala de recursos multifuncionais; acompanhar a funcionalidade e aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala comum; estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais; orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade; ensinar e usar tecnologias assistivas; estabelecer articulação com os professores da sala de aula (BRASIL, 2009, p. 3).

Ao professor especializado é designada uma atuação multifacetada que articula-se com várias instâncias, com características para uma ação técnica e de gestão. Ao revisitar tais diretrizes, é possível identificar o distanciamento da função do ensino, que se constitui como princípio fundamental para toda ação docente, seja ela de qual natureza for. Entendemos que a ação docente é resultado das relações que se estabelecem na organização do ensino e da sua prática para a sala de aula. Ainda que o professor especializado se dedique a organizar o ensino, por meio de estratégias e atendimentos a professores da sala de aula comum, família e demais profissionais da escola, sua atuação privilegia questões técnicas e de gestão. O professor especializado se distancia da sala de aula, pois precisa se deter em organizar estratégias, prestar assessoria aos demais profissionais e gerir o atendimento educacional especializado.

Professor capacitado

A ação docente, de acordo com a PNEE (BRASIL, 1994), apresenta-se em duas vertentes de atuação: uma, já apresentada, com o professor especializado, e a outra, com o professor capacitado. A constituição desta unidade de análise se deu visto que os documentos definem que o ensino, ministrado ao estudante apoiado pela Educação Especial no ensino

comum, deve acontecer por meio de um profissional formado com conhecimentos básicos sobre a Educação Especial.

Segundo a primeira PNEE (BRASIL, 1994), o professor capacitado deveria atuar na classe especial e nas oficinas pedagógicas. A descrição da classe especial era de uma sala de aula no ensino regular, organizada em ambiente próprio e adequado ao processo de ensino e aprendizagem do estudante apoiado pela Educação Especial. Quanto às oficinas pedagógicas, são descritas como ambientes destinados ao desenvolvimento das aptidões e habilidades através de atividades laborativas. Tais profissionais deveriam utilizar-se de técnicas, métodos e recursos pedagógicos e, se necessário, materiais didáticos e específicos. Considera-se que a ação docente se pautava, neste momento, na normalização do deficiente. O desenvolvimento das aptidões e das habilidades para a realização de atividades laborais denotavam a utilização de recursos para o bem estar do estudante e não para o desenvolvimento acadêmico (com a aprendizagem dos saberes escolares).

Na Resolução CNE n.º 02/2001, no parágrafo 1º do art. 18 (BRASIL, 2001), identificamos que o professor capacitado, para atuar em classe comum junto a alunos com necessidades educacionais especiais, deveria ter em sua formação conteúdos sobre Educação Especial que fossem adequados ao desenvolvimento de competências e valores, podendo ser destacados: identificar as necessidades educacionais dos alunos, valorizando a educação inclusiva; flexibilizar, de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem, a ação pedagógica nas várias áreas do conhecimento; avaliar, continuamente, a eficácia do processo educativo para o atendimento das necessidades educacionais especiais.

A resolução supracitada ainda determina, no art. 8º, inciso I, que as escolas das redes regulares deveriam prever e prover, na organização de suas classes comuns, a presença de professores capacitados e especializados para o atendimento das necessidades educacionais dos alunos, denotando uma ação colaborativa entre professores capacitados e especializados. Contudo, no inciso V, apresenta que os serviços de apoio especializado em sala de recursos para a complementação e suplementação do currículo deveriam ser realizados pelo professor especializado com a utilização de procedimentos, equipamentos e materiais específicos, indicando um desmembramento da sala de aula e da ação docente. Michels (2017, p. 54) adverte para uma divisão de trabalho que renova a ambiguidade das formações, em que os professores que atuarão com os estudantes apoiados pela Educação Especial em sala de aula “[...] tem sua formação nos cursos de Pedagogia formando-se capacitados para atender esses sujeitos [...]”, e os professores que atuarão no AEE “[...] são formados em outra licenciatura

em cursos de aperfeiçoamento. Porém, os dois atuam com os mesmos alunos da escola regular”.

Hierarquiza-se o conhecimento e a atuação docente, pois, o professor capacitado é o professor que atende o estudante com necessidades educacionais específicas na sala de aula, precisa agir no favorecimento de seu desenvolvimento, mas são os saberes do professor especialista que instrumentalizam e orientam sua ação docente. O agir sobre o estudante é fragmentado e exime-se parcialmente a responsabilidade sobre seu processo de ensino.

Em 2002, a Resolução CNE/CP n.º 1 instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena e orientou, no art. 2º, Inciso II, que, para a formação docente, é preciso o acolhimento da diversidade, destacando, no art. 3º, Inciso II, a necessidade de “conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas” (BRASIL, 2002).

A concepção da diversidade integra-se a uma perspectiva de Educação Inclusiva, compromissada com o desenvolvimento humano e o respeito às especificidades de cada estudante e com a atuação de um professor que promova o pleno desenvolvimento dos sujeitos. Aqui chegamos à nossa próxima unidade de análise.

Professor inclusivo

Esta última unidade de análise versa sobre o professor da inclusão que atua no princípio da diversidade. A definição desta unidade de análise se constituiu pela própria essência da proposta de uma escola inclusiva. Nela, o professor da inclusão é o professor da sala de aula que precisa incluir pelas ações docentes todos os estudantes no contexto da sala de aula e na relação do ensino e da aprendizagem, independentemente de suas especificidades.

A PNEEPEI (BRASIL, 2008) apresenta que, na perspectiva da Educação Inclusiva, a Resolução CNE/CP n.º1 de 2002 “[...] define que as instituições de ensino superior devem prever em sua organização curricular formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais” (BRASIL, 2008). Ainda que a PNEEPEI tenha por objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, também apresenta que as definições do público alvo não se

esgotam na categorização e especificações atribuídas, mas considera que as pessoas se modificam, transformando seu contexto. “Esse dinamismo exige uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, enfatizando a importância de ambientes heterogêneos que promovam a aprendizagem de todos os alunos” (BRASIL, 2008).

Entendemos que a PNEEPEI propõe de maneira mais efetiva o rompimento com o processo histórico de exclusão escolar no Brasil. Assim, a escola da inclusão é a escola da diversidade que congrega os mais variados estudantes. Compete ao professor promover o ensino e a aprendizagem dos alunos, considerando suas especificidades e potencialidades de aprendizagem e não suas deficiências ou impossibilidades, etnias, raça, credo e quaisquer especificidades que se possam nominar. Em outras palavras, não se pode pensar em um professor inclusivo que defina, por conta própria, os limites de desenvolvimento de quaisquer estudantes de antemão: a perspectiva é sempre de que, se alguma limitação exista, ela deverá se apresentar na ação docente, num movimento positivo em favor do desenvolvimento do estudante.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação, a finalidade da Educação “[...] é o pleno desenvolvimento de seus sujeitos, nas dimensões individual e social de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, compromissados com a transformação social” (BRASIL, 2019, p. 16). Portanto, o professor, enquanto profissional da Educação, deve ter em suas bases de formação conhecimentos necessários que o instrumentalizem em formar o estudante para que ele tenha possibilidades de transformar sua própria realidade. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica de 2013, os professores precisam:

[...] transpor os saberes específicos de suas áreas de conhecimento e das relações entre essas áreas, na perspectiva da complexidade; conhecer e compreender as etapas de desenvolvimento dos estudantes com os quais está lidando. [...] devem ser especialistas em adolescência e juventude, isto é, condutores e educadores responsáveis, em sentido mais amplo, por esses sujeitos e pela qualidade de sua relação com o mundo. Tal proposição implica um redimensionamento dos cursos de licenciaturas e da formação continuada desses profissionais (BRASIL, 2013, p. 58).

O redimensionamento da formação docente precisa ser assumido como um projeto social e político, visto que o professor atuará frente à constituição dos sujeitos por meio de conhecimentos que deem suporte adequado, ao passo que permitam refletir sobre sua própria ação, um sujeito crítico e consciente do seu lugar e do seu papel na sociedade e não um

reprodutor de técnicas e metodologias desvinculadas da realidade sociocultural de seus alunos.

Na escola inclusiva, o professor da classe comum – inclusiva e diversificada, frente a uma formação que contemple os conhecimentos sobre o desenvolvimento humano e suas especificidades, como também, os saberes específicos de sua área de conhecimento, precisa estimular uma relação dialógica e interdisciplinar do ensino, atuando frente à diversidade dos sujeitos, dos contextos socioculturais e dos conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade, como são os saberes da Matemática, da Filosofia, da História, da Geografia, da Arte, da Física etc.

O papel do professor de Matemática inclusivo: algumas reflexões

Como proposto inicialmente, apresentamos, nesta seção, reflexões sobre o papel do professor que ensina Matemática na Educação Inclusiva, assumindo que sua atuação corresponde ao professor inclusivo apresentado na última unidade de análise desta pesquisa.

É preciso salientar que a abordagem de elementos históricos, sociais e culturais nesta pesquisa nos permitiram compreender as influências na elaboração das políticas educacionais que orientam a ação docente na constituição de uma perspectiva de Educação Inclusiva. Da mesma maneira, entendemos que existem relações conflitantes que cooperam para uma concepção acerca do ensino da Matemática que reverberam na sala de aula e, fundamentalmente, em uma perspectiva inclusiva de Educação.

Segundo Rolim (2016), o desenvolvimento da Educação ocorre em relações de conflitos e de interesses. A autora também destaca que, no percurso educacional, a Matemática é elemento constitutivo que envolve valores explícitos e ideologias implícitas. Historicamente, a Matemática se estabelece em um *status* de poder em que seus conteúdos são tão mais complexos que somente os melhores, os mais inteligentes, verdadeiramente se apropriarão deles, assumindo um caráter elitista do acesso aos conhecimentos matemáticos. A autora adverte que questionar os procedimentos metodológicos desenvolvidos nas aulas de matemática é correr o risco de se deparar com uma postura classificatória e excludente, que determina vencedores e vencidos, ou tão somente, os inteligentes e os aptos para simplesmente copiar e repetir.

Destacamos que essa concepção não é benéfica para a inclusão escolar, visto que discrimina, rotula e exclui aqueles que apresentam outros ritmos e características de aprendizagem ou encontram-se em contextos socioculturais desfavoráveis aos ideais de uma sala de aula mais homogênea, que não existe e sequer é valorizada em uma perspectiva inclusiva. Neste sentido, Rosa e Rodrigues (2019) advertem que, se os educadores matemáticos continuarem pensando na padronização, idealizando alunos homogêneos, não conseguiremos avançar em uma Educação Inclusiva. Assim, destacamos o estudo de Manrique (2014) ao apresentar, dentre outros elementos, a necessidade de organização de processos formativos para os professores se tornarem aptos a atender a diversidade dos alunos na sala de aula. Tal característica reforça a ideia de uma formação docente inclusiva e para a diversidade, que considera e busca atender às especificidades de seus estudantes, concebendo o ensino da Matemática como potencial para o processo inclusivo dos sujeitos.

Feitas essas considerações, retomamos as análises realizadas a fim relacionar os apontamentos acerca do professor inclusivo e o ensino de uma Matemática que não discrimina, mas se faz a partir de um conhecimento de acesso possível a todos os sujeitos. Primeiramente, consideramos que o professor que ensina Matemática na Educação Inclusiva precisa compreender a dinâmica da escola inclusiva proposta nos documentos norteadores. Nesse sentido, Pimenta e Lima (2010, p.130) corroboram ao apresentarem que “[...] a docência não se refere apenas ao domínio dos conteúdos nas diversas áreas do saber e do ensino, mas também à própria prática didático-pedagógica e, acima de tudo, à compreensão da política educacional na qual está inserida”. As políticas educacionais têm na sua essência a função de promover o engajamento de todos os personagens da escola, como também prover formação adequada para a concretização do ideal da escola contemporânea – a inclusão. Desta maneira, o professor precisa participar dos encaminhamentos para novas proposições educacionais, a fim de colaborar com suas experiências e apontamentos para uma proposta educacional consciente e contextualizada com a realidade da sala de aula. É necessário entender que a inclusão não é somente a proposta de um documento legal, mas um posicionamento político, uma escolha por um ideal de sociedade.

A escola inclusiva, apoiada no respeito à diversidade humana, se constitui com os diversos estudantes, professores, como também, as diversas disciplinas e conteúdos escolares. A Matemática é uma das áreas do conhecimento que pode ser trabalhada com todos os estudantes, independentemente de suas especificidades e características, pautando-se no potencial de cada um e não no destaque de suas diferenças.

Ensinar Matemática é, sempre que possível, atuar de maneira interdisciplinar, considerando que a Matemática pode incluir outras disciplinas. Cabe ao professor que ensina Matemática o desafio de trabalhar de maneira interdisciplinar, não como uma “[...] junção de conteúdos, nem uma junção de métodos, muito menos a junção de disciplinas” (FAZENDA, 1993, p. 64), mas criando um diálogo, não somente entre os conteúdos disciplinares, mas entre os sujeitos. Trindade (2008 p. 65) ressalta que o caráter interdisciplinar completa e estimula a percepção entre os fenômenos e o “desenvolvimento de uma visão articulada do ser humano em seu meio natural, como construtor e transformador desse meio”. Deste modo, é preciso articular nas fronteiras entre as disciplinas e criar um diálogo por meio de múltiplas realidades, para que o estudante se reconheça como parte do contexto social e compreenda que os conhecimentos matemáticos presentes na escola se conectam com a vida. Afinal de contas, incluir e dialogar, para nós, são condições que devem ser tomadas quase em conjunto: como pensar em inclusão sem diálogo ou em um diálogo que não inclui o outro?

Da mesma maneira, frente às proposições da interdisciplinaridade que agem nas fronteiras dos saberes, o professor que ensina Matemática na educação inclusiva necessita romper as fronteiras da segregação dentro da sala de aula. O trabalho com o estudante não deve ser realizado de maneira isolada, desvinculada da sala de aula. Tem-se por certo que muitas vezes é preciso complementar ou suplementar o currículo, como descrito na Resolução MEC CNE/CEB n.º 2 de 2001, contudo, entende-se que são nas relações sociais, na interação com o outro, que o estudante da escola inclusiva se reconhecerá enquanto ser social capaz de modificar-se para transformar sua realidade. Na realização de atividades matemáticas, é importante que o estudante que apresenta necessidades escolares específicas interaja com outros estudantes a fim de que esses, também, abordem os objetos matemáticos de maneira dialógica, pois, entendemos que é possível promover aprendizagem e desenvolvimento por meio das relações com seus pares.

As atividades realizadas no Atendimento Educacional Especializado não implicam, necessariamente, em atender o estudante fora do contexto da sala de aula, mas realizá-lo de maneira articulada com o professor da classe comum e com outros estudantes, sem perder de vistas as especificidades do estudante no fazer pedagógico com recursos e metodologias variadas e necessárias. A utilização de recursos didáticos e atividades matemáticas inclusivas podem favorecer não somente o estudante apoiado pela Educação Especial, mas a todos os demais, pois amplia a percepção do conteúdo ao representá-lo de outras maneiras, diversificando as possibilidades de ensinamentos e de aprendizagens.

No ensino da Matemática, as especificidades dos estudantes, de antemão, podem soar como um obstáculo para a sala de aula, visto que nem sempre a formação inicial ou continuada instrumentaliza a ação docente para o atendimento pautado na diferença. É preciso compreender as diferenças entre os estudantes, todavia, Rodrigues (2006, p. 308) adverte que, na formação de professores, não se deve dar ênfase às diferenças mais profundas, visto que o futuro professor pode avaliar sua tarefa como inultrapassável e até mesmo rejeitar a inclusão. Segundo o autor, o conhecimento sobre as diferenças deve ser integrado a uma compreensão sobre a diversidade humana que transcenda as questões das diferenças. A formação inicial deve ancorar-se em conhecimentos sobre as diferenças mais comuns, a fim de promover a inclusão com indicações pedagógicas que contribuam em um esboço de entendimentos para iniciar um processo de pesquisa sobre estratégias mais adequadas para a aprendizagem e inclusão do estudante na escola (RODRIGUES, 2006). Deste modo, o professor que ensina Matemática é um contínuo pesquisador de sua própria prática e da diversidade de seus alunos, bem como dos recursos e metodologias. A escola inclusiva é a escola da diversidade que congrega os mais diversos estudantes, professores, profissionais, conhecimentos e metodologias.

Diante do exposto, não se pretende definir o papel do professor no ensino da Matemática para estudantes na educação inclusiva, mas apontar para possíveis reflexões. Esta é uma tarefa complexa e contínua, visto que as transformações ocorrem dentro do tempo e das influências socioculturais, econômicas e políticas. Acima de tudo, ela depende da realidade de cada sala de aula.

Considerações finais

A inclusão escolar tem apresentado desafios para toda a comunidade escolar, principalmente para aquele que atua diretamente com o estudante por ela apoiado – o professor. Algumas inquietações têm surgido quanto ao proceder do professor frente à inclusão de estudantes apoiados pela Educação Especial nas aulas de Matemática realizadas no ensino comum. Assim, propusemos-nos em analisar como vem se constituindo o papel do professor que ensina Matemática na Educação Inclusiva, por meio de uma análise documental nas políticas educacionais brasileiras.

Identificamos que, desde a PNEE de 1994, vem acontecendo modificações quanto à atuação docente no apoio de estudantes com necessidades educacionais específicas.

Inicialmente, o professor responsável pelo estudante com deficiência era o professor especializado, que realizava atendimentos em escolas e classes especiais. Paralelamente, surgiu o professor capacitado, que atuava nas classes especiais no ensino regular.

Com a PNEPEI de 2008, instituiu-se um novo perfil para o professor frente aos estudantes apoiados pela Educação Especial. Na perspectiva da Educação Inclusiva, o professor passa a atuar com a inclusão de todos os sujeitos nas classes comuns. O professor da inclusão é também o professor que legitima a diversidade em suas ações, que precisa ter em sua formação conhecimentos sobre desenvolvimento humano, bem como adotar uma pedagogia dialógica e interdisciplinar.

Estabelecer uma relação sobre o perfil do professor inclusivo e o ensino da Matemática nos permitiu refletir sobre o papel do professor que ensina Matemática na escola inclusiva. Destacamos que é preciso estar atento a uma concepção de Matemática que pode ser utilizada como mecanismo de classificação ou discriminação dos sujeitos, o que vai na contramão dos pressupostos inclusivos. Apontamos que a Matemática pode ser trabalhada de maneira interdisciplinar, com uma abordagem dialógica e de múltiplas realidades para que o estudante se reconheça nos contextos sociais e nas relações da Matemática com a vida. O professor que ensina Matemática pode organizar atividades inclusivas e oferecer recursos didáticos pedagógicos para todos os estudantes, visto que favorecem não somente o estudante com deficiência, mas todos. Por atividades inclusivas, entendemos aquelas que, já na sua escolha e abordagem com os estudantes, carrega características inclusivas, como a valorização dos potenciais de cada um, em detrimento de tarefas que não sejam realizáveis de antemão por alguns deles. Valorizar também os conhecimentos pré-escolares é de grande importância para as aulas de Matemática quando da ação com estudantes com deficiência, já que, na maioria dos casos, tais estudantes vêm de uma realidade de interação familiar prejudicada, o que, conseqüentemente, compromete o desenvolvimento de conhecimentos prévios e extraescolares.

Por fim, avaliamos que, frente às transformações da escola, o professor que ensina Matemática deve considerar que as políticas educacionais se fundamentam em movimentos políticos, econômicos e socioculturais que se transformam no decorrer dos tempos, como foi com o fenômeno da inclusão. É preciso estar atento às demandas que influenciam as proposições da Educação para que o professor se reconheça como parte deste processo e não um expectador. No ensino da Matemática, na escola inclusiva, o professor precisa reconhecer a diversidade dos estudantes, visto que isso favorecerá o desenvolvimento dos sujeitos, como

também, na construção de uma Educação mais justa e digna para todos. Ademais, o professor de Matemática, numa perspectiva inclusiva, deve legitimar-se também como diferente, único, assim como os seus estudantes, promovendo, em respeito às suas particularidades, um ensino possível e mais adequado ao seu contexto.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: D.O. 5 de outubro de 1988.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990.
Brasília, DF, Brasil, 1990.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei 9.394/96. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 de jul./2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução MEC
CNE/CEB n.4/2009**. Brasília: MEC/CNE, 2009.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares
Nacionais para Educação Básica**. Brasília: MEC/SEP/ DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais
para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP
nº1/2002**. Brasília: MEC/CNE, 2002.

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

BITTAR, M. **História da Educação**: da Antiguidade à época contemporânea. São Carlos:
UFSCar, 2009.

CAMBI, F. **História da Pedagogia**. Trad.: Álvaro Lorencini. São Paulo: Ed.Unesp, 1999.

CAPELLINI, V. L. M. F.; RODRIGUES, O. M. P. R. Concepções de professores acerca dos
fatores que dificultam o processo da educação inclusiva. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 3,
p. 355-364, set./dez. 2009.

- CYRINO, M. C. C. T. Formação de professores que ensinam matemática em comunidades de prática. *In: Congresso Iberoamericano de Educación Matemática*, 7, 2013, Montevideo. Acta. Montevideo: FISEM, 2013, p. 5188-5195.
- DENARI, F. Um (novo) olhar sobre a formação do professor de educação especial: da segregação à inclusão. *In: RODRIGUES, D. (Org.). Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus Editorial, 2006.
- ESTEVE, J. M. **A terceira revolução educacional: a educação na sociedade do conhecimento**. São Paulo: Moderna, 2004.
- FAZENDA, I. Interdisciplinaridade-transdisciplinaridade: visões culturais e epistemológicas. *In: FAZENDA, I. (Org.). O que é interdisciplinaridade?* São Paulo: Cortez, 2008.
- FERREIRA, J.R. Educação especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras. *In: RODRIGUES, D. (Org.) Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus Editorial, 2006.
- JANNUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 3 ed. Campinas, Autores Associados, 2012.
- LUCION, P. **Um olhar sobre a formação de professores que ensinam Matemática no contexto da Educação Inclusiva**. 2013. Monografia de Especialização. Universidade Federal de Santa Maria. Centro de Ciências Naturais e Exatas. Curso de Pós-Graduação em Educação Matemática. Santa Maria, 2009.
- MANRIQUE, A. L. A formação de professores que ensinam matemática e a educação especial. **Ensino da Matemática em Debate**, [S.I],v.1, n. 2, Dez.2014.
- MAZZOTTA, M. J. S. História da Educação Especial no Brasil. *In: Temas em Educação Especial*, São Carlos, Universidade Federal de São Carlos, vol. 1, p. 106- 107, 1990.
- MENDES, E. G. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, v. 22, n. 57, may./agost., 2010.
- MICHELS, M. H. A formação de professores de educação especial no Brasil. *In: MICHELS, M. H. (Org.). A formação de professores de educação especial no Brasil: propostas em questão*. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2017.
- MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

PIMENTA, S. G; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

RODRIGUES, D. Dez ideias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. *In*: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus Editorial, 2006.

ROLIM, C.L.A. A Educação Matemática e o poder: uma história a contrapelo. **Revista Contrapontos** – Eletrônica, Itajaí, v. 16, n. 1, Jan/Abr. 2016.

ROSA, E. A. C. **Professores que ensinam Matemática e a inclusão escola: algumas apreensões**. 2014. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP. Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática. Rio Claro, 2014.

TRINDADE, D. F. Interdisciplinaridade: um novo olhar sobre as ciências. *In*: FAZENDA, I. (Org.). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.