

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE CIÊNCIAS NATURAIS E EXATAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA  
E ENSINO DE FÍSICA**

**Patrícia Manfio Cocco**

**INVESTIGAÇÃO SOBRE O TRABALHO DE PROFESSORES DE  
MATEMÁTICA DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE SANTA MARIA  
(RS) QUE POSSUEM ALUNOS INCLUÍDOS EM  
SUAS SALAS DE AULA**

Santa Maria, RS  
2017



**Patrícia Manfio Cocco**

**INVESTIGAÇÃO SOBRE O TRABALHO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA  
DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE SANTA MARIA (RS) QUE POSSUEM  
ALUNOS INCLUÍDOS EM SUAS SALAS DE AULA**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Ensino de Física, Área de Concentração em Ensino e Aprendizagem da Matemática e seus Fundamentos Filosóficos, Históricos e Epistemológicos, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como um dos requisitos para obtenção do grau de **Mestre em Educação Matemática**.

Orientador: Prof. Dr. João Carlos Gilli Martins

Santa Maria, RS  
2017

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Cocco, Patrícia Manfio

Investigação sobre o trabalho de professores de matemática da Rede Pública Estadual de Santa Maria (RS) que possuem alunos incluídos em suas salas de aula / Patrícia Manfio Cocco.- 2017.

178 p.; 30 cm

Orientador: João Carlos Gilli Martins

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Ciências Naturais e Exatas, Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Ensino de Física, RS, 2017

1. Análise de Singularidades e Análise de Convergências 2. Educação Inclusiva em aulas de Matemática 3. História Oral I. Martins, João Carlos Gilli II. Título.

---

© 2017

Todos os direitos autorais reservados a Patrícia Manfio Cocco. A reprodução de partes ou do todo deste trabalho só poderá ser feita mediante a citação da fonte.

E-mail: patriciamcocco@hotmail.com

**Universidade Federal de Santa Maria  
Centro de Ciências Naturais e Exatas  
Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Ensino de  
Física**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a Dissertação de  
Mestrado

**INVESTIGAÇÃO SOBRE O TRABALHO DE PROFESSORES DE  
MATEMÁTICA DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE SANTA MARIA  
(RS) QUE POSSUEM ALUNOS INCLUÍDOS EM SUAS SALAS DE  
AULA**

elaborada por  
**Patrícia Manfio Cocco**

como requisito parcial para obtenção do grau de  
**Mestre em Educação Matemática**

**COMISSÃO EXAMINADORA:**

**João Carlos Gilli Martins, Dr. (UFSM)**  
(Presidente/Orientador)

**Liane Teresinha Wendling Roos, Dr. (UFSM)**

**Suzete Necchi Benites, Dr. (UNIFRA)**

**Ricardo Fajardo, Dr. (UFSM)**

Santa Maria, 20 de janeiro de 2017.



*Com muito amor e carinho, dedico à meu pai, Vitélio João Cocco, à minha mãe,  
Vanda Maria Manfio Cocco e à minha irmã, Ivana Manfio Cocco.*





## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço, em primeiro lugar, a Deus, pela vida e por Ele ter me dado força e ânimo para superar os obstáculos encontrados, pois sem isso seria impossível chegar até aqui.

Agradeço ao meu pai, Vitélio, à minha mãe, Vanda e minha irmã, Ivana, pelo amor, pela paciência, pelo apoio e pela compreensão. Por entenderem o quão importante e difícil foi o caminho para chegar até aqui. Obrigada por estarem sempre ao meu lado.

Agradeço ao meu namorado, Elizandro, pelo amor, pelo incentivo, pela confiança e pela compreensão.

Agradeço ao meu cunhado, Mateus, pelo apoio e pela paciência.

Agradeço ao meu orientador, professor Gilli, pelos ensinamentos, pelas sugestões, pela paciência, pelos “puxões de orelha” e pela amizade.

Agradeço aos professores membros da banca, por terem aceitado o convite, pelas sugestões e pelas contribuições.

Agradeço aos meus amigos e familiares, em especial à Graciele, pelos “puxões de orelha”, pela ajuda, pelos conselhos, pela paciência, pelo apoio, pelos ensinamentos e pelas caronas.

Agradeço aos meus colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Ensino de Física da Universidade Federal de Santa Maria.

Agradeço a CAPES, pelo apoio financeiro.

Por fim, agradeço a todos que de alguma forma contribuíram para a concretização desse trabalho.



## RESUMO

### INVESTIGAÇÃO SOBRE O TRABALHO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE SANTA MARIA (RS) QUE POSSUEM ALUNOS INCLUÍDOS EM SUAS SALAS DE AULA

AUTORA: Patrícia Manfio Cocco

ORIENTADOR: Prof. Dr. João Carlos Gilli Martins

O presente trabalho foi desenvolvido junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Ensino de Física (PPGEM&EF) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e inserido à linha de pesquisa Ensino e Aprendizagem da Matemática e seus Fundamentos Filosóficos, Históricos e Epistemológicos. Com base em entrevistas com o assessor pedagógico da 8ª Coordenadoria Regional de Educação (8ª CRE), responsável pelo setor de Educação Especial, com professores de Matemática de escolas estaduais da Educação Básica e na análise de documentos oficiais da legislação brasileira sobre Educação Especial e Educação Inclusiva, de currículos e projetos pedagógicos de cursos de Licenciatura em Matemática, essa pesquisa teve como objetivo investigar como esses professores de Matemática organizam suas aulas para a docência em turmas que possuem alunos incluídos. Para a coleta dos dados foram realizadas entrevistas semiestruturadas com cinco professoras de Matemática da rede pública estadual de ensino que trabalham ou já trabalharam com alunos incluídos no ensino regular e com a assessora pedagógica responsável pelo setor de Educação Especial da 8ª CRE. Utilizamos como referencial teórico metodológico para a realização dessas entrevistas a História Oral, nos fundamentando nas ideias de José Carlos Sebe Bom Meihy (1996) e, principalmente, nos trabalhos desenvolvidos pelo grupo de pesquisa Grupo História Oral e Educação Matemática, coordenado por Antonio Vicente Marafioti Garnica (2005; 2007; 2011; 2013). A análise das entrevistas foi realizada – conforme o trabalho realizado por Maria Edneia Martins-Salandim – em dois momentos: análise de singularidades e análise de convergências. Na análise de singularidades procuramos registrar o que é característico de cada depoente em sua narrativa, suas peculiaridades e suas particularidades. Na análise de convergências buscamos confrontar as narrativas dos nossos depoentes com o que está escrito nos documentos oficiais da legislação sobre Educação Especial e Educação Inclusiva e com as grades e os projetos pedagógicos dos cursos de Licenciatura em Matemática das instituições onde as professoras entrevistadas concluíram o curso de formação inicial. Para isso, elencamos três unidades de análise: formação inicial, formação continuada e trabalho com alunos incluídos. Destacamos, a partir da análise realizada, que as professoras de Matemática entrevistadas consideram que o trabalho realizado com alunos incluídos no ensino regular é um trabalho árduo e difícil de ser desenvolvido, pois elas não receberam, no curso de formação inicial, orientações para trabalhar com esses alunos. Além disso, participaram de poucos cursos de formação continuada relacionados a esse tema e a 8ª CRE também não fornece orientações para esse trabalho que sejam voltadas aos professores de áreas que não seja a Educação Especial.

**Palavras-chave:** Análise de Singularidades e Análise de Convergências. Educação Inclusiva em aulas de Matemática. História Oral.



## ABSTRACT

### INVESTIGATION ABOUT THE WORK OF TEACHERS OF MATHEMATICS OF THE STATE PUBLIC NETWORK OF SANTA MARIA (RS) THAT HAVE STUDENTS INCLUDED IN THEIR CLASSROOMS

AUTHOR: PATRÍCIA MANFIO COCCO  
ADVISOR: JOÃO CARLOS GILLI MARTINS

The present work was developed in the Postgraduate Program in Mathematics Education and Physics Teaching (PPGEM & EF) of the Federal University of Santa Maria (UFSM) and inserted in the line of research Teaching and Learning of Mathematics and its Philosophical, Historical and Epistemological Foundations. Based on interviews with the pedagogical advisor of the 8<sup>a</sup> Regional Education Coordination (8<sup>a</sup> CRE), responsible for the Special Education sector, with teachers of Mathematics from state schools of Basic Education and the analysis of official documents of the Brazilian legislation on Special Education and Inclusive Education, curricula and pedagogical projects of undergraduate courses in Mathematics, this research aimed to investigate how these Mathematics teachers organize their classes for teaching in classes that have students included. For the data collection, semi-structured interviews were carried out with five Mathematics teachers from the state public school system who work or have already worked with students included in the regular education and with the pedagogical advisor responsible for the Special Education sector of the 8<sup>a</sup> CRE. We used as a theoretical methodological reference for conducting these interviews Oral History, based on the ideas of José Carlos Sebe Bom Meihy (1996) and, mainly, the works developed by the Oral History and Mathematics Education Research Group, coordinated by Antonio Vicente Marafioti Garnica (2005, 2007, 2011, 2013). The analysis of the interviews was performed - according to the work carried out by Maria Edneia Martins-Salandim - in two moments: analysis of singularities and analysis of convergences. In the analysis of singularities we try to record what is characteristic of each deponent in his narrative, its peculiarities and its particularities. In the analysis of convergences we seek to confront the narratives of our deponents with what is written in the official documents of the legislation on Special Education and Inclusive Education and with the grades and pedagogical projects of the degree courses in Mathematics of the institutions where the teachers interviewed concluded the course Training. For this, we list three units of analysis: initial training, continuing training and work with included students. We emphasize, from the analysis carried out, that the Mathematics teachers interviewed consider that the work carried out with students included in regular education is hard work and difficult to be developed, since they did not receive orientation in the initial training course to work with these students. In addition, they have taken part in a few continuing education courses related to this topic, and the 8<sup>a</sup> CRE does not provide guidelines for this work that be aimed at teachers in areas other than Special Education.

**Keywords:** Singularity Analysis and Convergence Analysis. Inclusive Education in Mathematics classes. Oral History.



## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

8ª CRE	8ª Coordenadoria Regional de Educação do Rio Grande do Sul
ACG	Atividade Complementar de Graduação
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BT	Banco de Teses
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Conselho da Educação Básica
CEED	Comissão Especial de Educação Especial
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONADE	Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência
EJA	Educação de Jovens e Adultos
GEMaTh	Grupo de Estudos Professor <i>Malba Tahan</i>
GHOEM	Grupo História Oral e Educação Matemática
IES	Instituições de Ensino Superior
IFF	Instituto Federal Farroupilha
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação e do Desporto
MPF	Ministério Público Federal
NEEs	Necessidades Educacionais Especiais
OBMEP	Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PPGEM&EF	Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Ensino de Física

RH	Recursos Humanos
SEDH	Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República
SEDUC	Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SMED	Secretaria Municipal de Educação da cidade de Santa Maria
SOE	Serviço de Orientação Educacional
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNIFRA	Centro Universitário Franciscano
URI	Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões



## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	17
<b>2</b>	<b>EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: HISTÓRIA, POSSIBILIDADES E DESAFIOS</b> .....	21
2.1	COMO A EDUCAÇÃO ESPECIAL SE CONSTITUIU .....	21
2.2	A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	25
2.3	A EDUCAÇÃO MATEMÁTICA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	29
<b>3</b>	<b>DIALOGANDO COM OUTROS TRABALHOS</b> .....	31
3.1	TRABALHOS ACADÊMICOS QUE TRATAM DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM GERAL .....	31
3.2	TRABALHOS RELACIONADOS À EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ÂMBITO DE DIFERENTES DISCIPLINAS ESCOLARES .....	48
3.3	TRABALHOS QUE TRATAM DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA .....	50
<b>4</b>	<b>REFERENCIAIS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS</b> .....	71
4.1	SOBRE OS PROCEDIMENTOS DESENVOLVIDOS NA HISTÓRIA ORAL ..	73
4.2	ANÁLISE DE SINGULARIDADES E ANÁLISE DE CONVERGÊNCIAS .....	76
4.3	SOBRE AS ENTREVISTAS EM NOSSA PESQUISA .....	77
<b>5</b>	<b>ANÁLISE: SINGULARIDADES E CONVERGÊNCIAS</b> .....	81
5.1	ANÁLISE DAS ENTREVISTAS COMO SINGULARIDADES.....	81
5.2	DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS E DAS GRADES CURRICULARES DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA .....	107
5.3	DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DOCUMENTOS OFICIAIS .....	109
5.4	ANÁLISE DOS DOCUMENTOS OFICIAIS E DAS SINGULARIDADES NA BUSCA POR CONVERGÊNCIAS .....	117
5.4.1	<b>1ª Unidade de Análise: Formação Inicial</b> .....	118
5.4.2	<b>2ª Unidade de Análise: Formação Continuada</b> .....	122
5.4.3	<b>3ª Unidade de Análise: Trabalho com Alunos Incluídos</b> .....	128
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	139
	<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	143
	<b>APÊNDICES</b> .....	151
	<b>APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO</b>	153
	<b>APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO PARA A CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS</b> .....	157
	<b>APÊNDICE C – ROTEIRO PARA ENTREVISTAS COM A ACESSORA PEDAGÓGICA RESPONSÁVEL PELA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA 8ª COORDENADORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO</b> .....	158
	<b>APÊNDICE D – ROTEIRO PARA ENTREVISTAS COM O PROFESSOR</b> ..	159
	<b>APÊNDICE E – CARTA DE CESSÃO</b> .....	161
	<b>ANEXOS</b> .....	163
	<b>ANEXO A – RELAÇÃO DE DOCUMENTOS OFICIAIS DA LEGISLAÇÃO ENCONTRADOS NA PESQUISA REALIZADA</b> .....	165



## 1 INTRODUÇÃO

A escolha do tema – Educação Inclusiva e Educação Matemática em salas de aula do ensino regular – para elaborar o projeto de minha<sup>1</sup> dissertação, que seria submetido à seleção do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Ensino de Física (PPGEM&EF) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), foi motivado por algumas perguntas e inquietações referentes à formação acadêmica, profissional e pessoal. Para que se possa compreender melhor a escolha desse tema, será exposto, abaixo, uma breve apresentação da minha formação acadêmica inicial.

Ingressei no curso de Licenciatura em Matemática, na UFSM, no primeiro semestre do ano de 2010 e o conclui no segundo semestre de 2014. Nesse período de formação pré-serviço, fui bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) no período compreendido entre julho de 2011 a dezembro de 2013. Após o término do curso, durante seis meses, fui bolsista do Programa Mais Educação em uma escola da rede pública municipal de Santa Maria. Nesse tempo, por meio de uma convivência maior com os professores da escola, comecei a me interessar pelo tema Educação Inclusiva que era muito discutido na sala dos professores daquela escola. A partir daí, alguns questionamentos começaram a surgir: *O que eu vou fazer caso tenha algum aluno com deficiência na sala de aula? Como vou ensinar conteúdos de Matemática para esse aluno? Como devo agir frente a essa situação, de modo que nenhum aluno da classe se sinta excluído? Como se dá o processo ensino e aprendizagem desses alunos?*

Além disso, comecei a me perguntar: *Como professores que ensinam Matemática trabalham, em sala de aula, com turmas que possuem alunos incluídos? Que formação esses professores têm e/ou precisam ter para desenvolver o seu trabalho nessas turmas? O que os documentos oficiais da legislação brasileira dizem sobre a Educação Inclusiva? Existe uma maneira adequada de se trabalhar com esses alunos?*

Com essas questões em mente, o presente trabalho – com base em entrevistas com a assessora pedagógica da 8ª Coordenadoria Regional de

---

<sup>1</sup> Na introdução dessa dissertação será utilizada a primeira pessoa do singular, pois a autora descreve parte de sua trajetória pessoal e profissional, enquanto que nos demais capítulos será utilizada a primeira pessoa do plural, tendo em vista que a pesquisa é realizada no coletivo.

Educação (8ª CRE) responsável pela Educação Especial e com professores de Matemática de escolas estaduais da Educação Básica e na análise de documentos oficiais da legislação brasileira sobre Educação Especial e Educação Inclusiva, de currículos e projetos pedagógicos de cursos de Licenciatura em Matemática – busca investigar como esses professores organizam suas aulas para a docência em turmas que possuem alunos incluídos.

Vale ressaltar que essa pesquisa não tem a intenção de compreender todos os tipos de deficiência que os alunos podem possuir, entretanto será direcionado um olhar na direção da formação do professor de Matemática que trabalha na sala de aula do ensino regular com alunos incluídos, de modo que possa torná-los participantes das atividades desenvolvidas em sala de aula.

Isso posto e para a concretização do objetivo geral supracitado, elencamos abaixo algumas ações investigativas para orientar nosso trabalho:

- Verificar, através de análise dos projetos pedagógicos e das grades curriculares, se os cursos de Licenciatura em Matemática no estado do Rio Grande do Sul preparam – e, em caso afirmativo, como preparam – seus alunos para trabalhar em turmas que possuem alunos incluídos;
- Investigar as possíveis lacunas na formação dos professores de Matemática no que dizem respeito ao trabalho com alunos incluídos;
- Verificar na 8ª CRE quais são as orientações dadas ao professor de ensino regular que trabalha com alunos incluídos;
- Verificar quais são as dificuldades apresentadas por professores de Matemática que trabalham com turmas que possuem alunos incluídos;
- Analisar de que forma os professores de Matemática trabalham os conceitos matemáticos, em turmas que possuem alunos incluídos, no processo de ensino e aprendizagem;
- Desenvolver pesquisa sobre o referencial metodológico da História Oral, seguindo os trabalhos desenvolvidos pelo grupo de pesquisa Grupo História Oral e Educação Matemática (GHOEM)<sup>2</sup>, e também realizar uma

---

<sup>2</sup> O grupo de pesquisa Grupo História Oral e Educação Matemática (GHOEM) foi criado em 2002 e é um grupo multiinstitucional que agrega pesquisadores de diversas instituições de ensino do país, tendo sua sede na Faculdade de Ciências da UNESP, campus de Bauru. O objetivo geral desse grupo de pesquisa é o estudo da cultura escolar e o papel da Educação Matemática nessa cultura. Mais informações sobre o grupo acessar: [www.ghoem.org](http://www.ghoem.org).

análise de singularidades e uma análise de convergências, adotando a metodologia utilizada na tese de Maria Ednéia Martins-Salandim<sup>3</sup>;

- Contribuir, com esse trabalho, para uma reflexão sobre a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

A presente pesquisa é qualitativa, do tipo estudo de caso e será desenvolvida em quatro momentos distintos, mas não necessariamente separados no tempo.

No primeiro momento, analisamos as Diretrizes Curriculares Nacionais específicas para as etapas e modalidades da Educação Básica e outros documentos oficiais que estipulam e regulamentam as responsabilidades do Estado brasileiro de garantir, entre outras coisas, a democratização de acesso, a inclusão, a permanência – até a conclusão – de crianças e jovens na Educação Básica. Analisamos, também, o que – e no que – esses documentos oficiais orientam sobre como deve ser o processo de ensino e a aprendizagem de Matemática desses alunos e como os professores da Educação Básica, envolvidos nesse processo devem ser/estar capacitados para o exercício da docência em turmas do ensino regular.

No segundo momento realizamos uma entrevista semiestruturada com a assessora pedagógica da 8ª CRE, responsável pelo setor de Educação Especial dessa coordenadoria, para verificar quais são – e, em caso afirmativo, como se concretizam – as orientações dadas ao professor de ensino regular que trabalha com alunos incluídos.

No terceiro momento realizamos entrevistas semiestruturadas com professores de Matemática do ensino regular da Educação Básica de escolas estaduais da 8ª CRE, na cidade de Santa Maria (RS), para responder a seguinte pergunta: como eles organizam suas aulas para a docência em turmas que possuem alunos incluídos? Para isso foram investigadas, também, a partir das entrevistas, as metodologias utilizadas, as dificuldades encontradas por esses professores no processo de ensino e aprendizagem e, em que medida, essa inclusão ocorre.

Num quarto momento realizamos uma análise dos projetos pedagógicos e das grades curriculares dos cursos em que os professores entrevistados concluíram sua Licenciatura para verificar se – e, em caso afirmativo, como – essas instituições

---

<sup>3</sup> Martins-Salandim propõe a adoção dessa metodologia em pesquisas de História Oral quando o *corpus* de pesquisa envolvem depoimentos de pessoas e análise de documentos oficiais.

preparam o futuro professor de Matemática da Educação Básica para trabalhar com alunos incluídos em classes regulares.

O público-alvo da pesquisa foram professores do ensino regular que lecionam Matemática em escolas de Educação Básica da Rede Pública de ensino, da cidade de Santa Maria (RS), e que trabalham ou já trabalharam com alunos incluídos. Entrevistamos cinco professoras de Matemática.

Para a escolha das escolas realizamos um levantamento<sup>4</sup> na 8ª CRE para saber quais escolas estaduais do município de Santa Maria possuem o maior número de matrículas de Atendimento Educacional Especializado. Após esse levantamento, foram escolhidas cinco escolas estruturadas em contextos sócio-econômicos distintos.

Após esses quatro momentos, os dados coletados foram confrontados de modo a realizarmos uma análise de convergências e uma análise de singularidades, de acordo com o trabalho realizado na tese de Maria Ednéia Martins-Salandim, em 2012.

Apresentaremos a seguir, a maneira como estruturamos o nosso trabalho.

No segundo capítulo, falamos sobre como a Educação Especial se constituiu, a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e a Educação Matemática na perspectiva da Educação Inclusiva.

No terceiro capítulo, apresentamos uma pesquisa realizada no Banco de Teses (BT) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), buscando dissertações e teses que se relacionam ao tema de nossa pesquisa.

No quarto capítulo, expomos o referencial teórico-metodológico utilizado para coleta e análise de dados. O referencial teórico-metodológico adotado para realização das entrevistas foi a História Oral e as análises das entrevistas e dos documentos oficiais foram feitas com base na análise de singularidades e na análise de convergências segundo os pressupostos de Martins-Salandim (2012).

No quinto capítulo, apresentamos as duas etapas de nossa análise e nas considerações finais, os resultados obtidos em nossa pesquisa.

---

<sup>4</sup> Entramos em contato com a Assessoria da Educação Especial da 8ª CRE, onde nos disponibilizaram os dados do Censo Escolar do ano de 2014. Dentre esses dados, estão o número de alunos com matrícula de Atendimento Educacional Especializado das escolas públicas – da rede municipal e estadual – da cidade de Santa Maria.

## 2 EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: HISTÓRIA, POSSIBILIDADES E DESAFIOS

### 2.1 COMO A EDUCAÇÃO ESPECIAL SE CONSTITUIU

As pessoas com algum tipo de deficiência já foram totalmente excluídas das escolas e da sociedade, em geral.

Na Grécia Antiga, onde o corpo humano era cultuado, as pessoas com deficiência física ou mental eram sacrificadas ou escondidas. Sobre isso Pessotti (2012) escreve:

[...] é sabido que em Esparta crianças portadoras de deficiências físicas ou mentais eram consideradas subumanas, o que legitimava sua eliminação ou abandono, prática perfeitamente coerente com os ideais atléticos e clássicos, além de classistas, que serviam de base à organização sociocultural de Esparta e da Magna Grécia (PESSOTTI, 2012, p. 13).

Segundo Dalagassa (2005), no que diz respeito à educação das pessoas com deficiência física ou mental, desde a Antiguidade Grega até a Idade Média, não foram encontrados, na literatura, relatos sobre esse tema, uma vez que nesse período as pessoas com esses tipos de deficiência, as criminosas e as “possuídas pelo demônio” eram sacrificadas ou excluídas do convívio social.

Com a difusão do Cristianismo, as pessoas com deficiência passaram a receber outro tratamento: deixam de ser abandonadas ou eliminadas, pois “[...] com a moral cristã torna-se inaceitável a prática espartana e clássica da ‘exposição’ dos subumanos como forma de eliminação” (PESSOTTI, 2012, p. 14). Entretanto, de acordo com Aranha (2005) essas pessoas continuavam a ser ignoradas, dependendo da caridade humana para conseguir sobreviver e, da mesma forma que acontecia na Antiguidade, algumas dessas pessoas continuavam a serem utilizadas como fonte de diversão, como bobos da corte, etc.

Nesse mesmo período, conforme Dalagassa (2005), existiam vários sentimentos e atitudes com relação aos deficientes: sentimento de rejeição, de piedade, de proteção e, até mesmo, de supervalorização, determinados pela dúvida, pela ignorância, pela religiosidade e por um sentimento que combinava culpa, piedade e reparação.

Esse tratamento dado às pessoas com deficiência começa a mudar no Renascimento quando elas passam a ser vistas, na sociedade, de forma mais natural, porém ainda não totalmente aceitáveis socialmente. Nesse período:

A deficiência passou a ser explicada por um prisma de causalidades naturais, embora passasse a ter um caráter patológico. Não se trata de evolução, mas fala-se em etiologias naturais, em visões médicas e concepções mais racionais. Porém, ainda, a visão da deficiência e seus portadores permaneceu marcada por preconceitos, desvalorização e por incapacidade predominante (DALAGASSA, 2005, p. 36).

Conforme Dalagassa (2005) é nesse período que surgem os primeiros relatos sobre a educação das pessoas com deficiência. Como não existiam escolas especializadas para esse fim, a educação dessas pessoas era realizada por preceptores e somente as famílias que possuíam uma condição financeira favorável tinham acesso a esse tipo de educação.

De acordo com Mazzotta (2005), a primeira obra impressa sobre a educação de pessoas com deficiência – intitulada *Redação das Letras e Arte de Ensinar os Mudos a Falar* – foi escrita na França, em 1620, e a primeira instituição especializada para a educação de surdos-mudos foi criada nesse país em 1770. Em 1784, ainda na França, é criado o Instituto Nacional dos Jovens Cegos para desenvolver trabalhos educacionais com pessoas com esse tipo de deficiência.

As pessoas com deficiências físicas e mentais só começaram a receber atendimento educacional mais tarde. Em 1832, na Alemanha, começam a se desenvolver trabalhos com deficientes físicos e, em 1848, nos Estados Unidos, foi criado o primeiro internato público para deficientes mentais.

Já no Brasil, a organização de serviços para o atendimento às pessoas deficientes mentais, às cegas, às deficientes físicas e às surdas começou a ser desenvolvida no século XIX, inspirada em experiências realizadas nos Estados Unidos e na Europa. Durante esse século “[...] tais providências caracterizaram-se como iniciativas oficiais e particulares isoladas, refletindo o interesse de alguns educadores pelo atendimento educacional dos portadores de deficiência” (MAZZOTTA, 2005, p. 27). Entretanto, somente a partir das décadas de cinquenta e de sessenta do século XX que é tratado, na política educacional brasileira, os temas relacionados à educação de deficientes, à Educação Especial e à educação dos excepcionais.



O atendimento escolar destinado às pessoas com deficiência, no Brasil, conforme Mazzotta (2005) começou a ser realizado em 1854 com a criação, por D. Pedro II, do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, que posteriormente passou a ser chamado de Instituto Benjamin Constant. Três anos mais tarde, D. Pedro II também fundou o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, que passou a ser denominado Instituto Nacional de Educação de Surdos. Nesses institutos, a educação consistia em oficinas para a aprendizagem de ofícios, sendo para os meninos oficinas de tipografia e encadernação e para as meninas oficinas de tricô.

Os deficientes mentais, por sua vez, começaram a receber atendimento, em 1874, no Hospital Juliano Moreira, na Bahia; entretanto não é possível afirmar se esse atendimento era educacional ou médico ou, ainda, médico-pedagógico. Somente em 1931 os deficientes físicos começaram a receber atendimento especializado de caráter educacional.

De acordo com Aranha (2005), após a Proclamação da República, alguns dos profissionais que estudaram na Europa, retornaram ao Brasil com a ideia de modernizar o país. Em 1906, as escolas públicas, no Rio de Janeiro, começaram a atender alunos com deficiência mental e, em 1911, no Serviço de Higiene e Saúde Pública do estado de São Paulo, foi criado, “a inspeção médico-escolar, que viria trabalhar conjuntamente com o Serviço de Educação, na defesa da Saúde Pública” (ARANHA, 2005, p. 28). Seis anos mais tarde, em 1917, foram estabelecidas normas para a seleção de pessoas ditas “anormais”, tendo em vista que nessa “época prevalecia a preocupação com a eugenia da raça, sendo o medo de degenerescências e taras, uma questão determinante na área da Saúde Pública” (ARANHA, 2005, p. 28).

Segundo Aranha (2005), a partir da década de 20, do século XX, as instituições de Educação Especial começaram a se expandir, sendo que a maioria dessas instituições era da Rede Privada. De acordo com Dalagassa (2005), a partir de 1930, a preocupação com as pessoas que possuem deficiência se intensificou ainda mais e isso se deu devido aos ideais da Escola Nova, “que defendiam o respeito à liberdade, o interesse do educando, as atividades em grupo e à prática de trabalhos manuais” (DALAGASSA, 2005, p. 37). Com base nesses ideais foram sendo criadas outras modalidades de atendimento, principalmente as de atendimento terapêutico como, por exemplo, a criação da Sociedade Pestalozzi e da

Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), ambas relacionadas ao atendimento de pessoas com deficiência mental.

Com relação à Rede Pública de Ensino, inicialmente eram atendidas somente as pessoas com deficiência mental. Para isso, foram criadas normas para esse atendimento e a centralização de instituições que realizassem o mesmo. As crianças com deficiência mental só seriam aceitas nas escolas “**se não atrapalhassem o bom andamento da classe**” (ARANHA, 2005, p. 29, grifo da autora). Essa educação possuía como objetivo central “a **cura, a reabilitação, ao invés da construção do conhecimento**” (ARANHA, 2005, p. 29, grifo da autora).

Conforme Cintra (2014), no ano de 1948, foi elaborada a Declaração Universal dos Direitos do Homem e essa foi a primeira diretriz política que evidencia como sujeito social a pessoa com algum tipo de deficiência.

De acordo com Aranha (2005), a partir da década de cinquenta o número de alunos com deficiência atendidos pela Rede Pública de Ensino foi ampliado e esse sistema de ensino “começou a oferecer Serviços de Educação Especial nas Secretarias Estaduais de Educação e realizar Campanhas Nacionais de Educação de Deficientes, ligadas ao Ministério da Educação e Cultura” (ARANHA, 2005, p. 30). Somente a partir da década de sessenta, começam a surgir centros de reabilitação voltados para todos os tipos de deficiência e com objetivo de integrar essas pessoas na sociedade.

Nesse período, segundo Dalagassa (2005), começam a surgir os cursos de formação para os professores, voltados ao atendimento de pessoa com deficiência. Os primeiros cursos de formação de professores especializados, em nível de segundo grau, foram realizados, a partir de 1955, para a educação de pessoas cegas e, em 1957, para a educação de pessoas com deficiência mental. Já em 1972 foi criado o primeiro curso, em nível superior, de formação de professores, na área de deficiência mental, com habilitação em Pedagogia. A partir daí, começaram a surgir outros cursos de formação de professores em Educação Especial e, dessa forma, a Educação Especial “foi estruturando-se pedagogicamente a partir das deficiências, do que diferia do normal, do que ‘faltava’, com objetivo de proporcionar condições aos deficientes, de desenvolvimento de habilidades para seu convívio social” (DALAGASSA, 2005, p. 37).

De acordo com Gonçalves Mendes (2010), a década de setenta é considerada, por historiadores, como sendo a década em que se deu a

institucionalização da Educação Especial no Brasil, pois nesse período ocorreu aumento no número de documentos oficiais da legislação, de associações, de estabelecimentos, de financiamento e do engajamento dos órgãos públicos na questão. Já a década posterior, é marcada por protestos e exigências por parte das pessoas com deficiência para que suas necessidades fossem atendidas.

Conforme essa mesma autora, somente a partir da década de noventa é que surge uma política pública que coloca em questão “o discurso da “educação inclusiva” ou da “inclusão escolar” no país” (GONÇALVES MENDES, 2010, p. 106).

## 2.2 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A mudança de concepção da sociedade com relação às pessoas com deficiência começou a mudar, conforme vimos anteriormente, a partir de 1980, com o movimento de lutas pelos direitos das pessoas com deficiência.

Já em 1990, ocorreu na cidade de Jomtien, na Tailândia, uma conferência que reuniu representantes de diversos países, dando origem ao documento *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*. Essa Declaração trata de questões que se relacionam “[...] à alocação de recursos, é ressaltado que o direito à educação é de todos, e os países são chamados a desenvolver ações que possam viabilizar uma melhoria significativa na Educação Básica” (CINTRA, 2014, p. 24).

Rodrigues (2005) comenta que essa Declaração serviu de base para que fossem criadas e reformuladas políticas educacionais de modo que o ambiente escolar se torne mais justo e democrático com relação às pessoas que, por algum motivo, são excluídas desse ambiente. Já, com relação “[...] à educação das pessoas com deficiências, apresenta-se como um suporte inquestionável nas discussões e elaborações de diretrizes e metas” (RODRIGUES, 2005, p. 40).

Anos mais tarde, em 1994, foi realizada a *Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade*, realizada, em Salamanca, na Espanha, que reafirma o compromisso pela educação para todos. Nesse evento internacional foi produzido o documento denominado *Declaração de Salamanca*, que reconhece que existe a necessidade e a urgência de se ministrar uma educação, no sistema regular de ensino, voltada para todas as crianças, os jovens e os adultos com algum tipo de deficiência. Além disso, esse documento proclama, dentre outras coisas, que “[...] aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia

centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades [...]” (UNESCO, 1994, p. 1).

Além disso, de acordo com essa Declaração, a Educação Especial:

[...] incorpora os mais do que comprovados princípios de uma forte pedagogia da qual todas as crianças possam se beneficiar. Ela assume que as diferenças humanas são normais e que, em consonância com a aprendizagem de ser adaptada às necessidades da criança, ao invés de se adaptar a criança às assunções pré-concebidas a respeito do ritmo e da natureza do processo de aprendizagem (UNESCO, 1994, p. 4).

Confirmando o que foi dito anteriormente, a Declaração de Salamanca, segundo Cintra (2014), representa o marco inicial das ações que se direcionam à Educação Inclusiva. Isso pode ser observado quando essa Declaração afirma “[...] que todas as pessoas têm direito à educação, independentemente de suas necessidades e habilidades, inclusive os excluídos do sistema de ensino por possuírem alguma Necessidade Educacional Especial” (CINTRA, 2014, p. 25). O termo Necessidades Educacionais Especiais, que é citado nessa Declaração, refere-se a todas crianças ou jovens “[...] cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem” (UNESCO, 1994, p. 3).

Conforme o que foi exposto, é a partir desses documentos que a Educação Inclusiva começa ser discutida com mais intensidade e que começa a ter amparo em documentos oficiais, tanto no Brasil quanto em outros países do planeta. Com relação a esses documentos oficiais, eles são descritos e analisados no item 4.2. do presente trabalho.

Segundo Menegazzi (2004) a Educação Inclusiva “[...] chega para assegurar a todos os cidadãos a oportunidade de conviver de forma digna e respeitosa numa sociedade complexa e diversificada” (MENEGAZZI, 2004, p. 17).

Dessa forma, a Educação Inclusiva propõem novas formas de inserir a pessoa com algum tipo de deficiência no ambiente escolar e, também, passa a ser vista numa perspectiva que:

[...] aponta na direção de que todas as crianças devem estudar juntas, independentemente de suas diferenças ou dificuldades. Todas devem estar no ensino regular desde o início de sua vida escolar e serem atendidas em suas especificidades. O processo de inclusão tem como meta promover o acesso, permanência e percurso escolar, com sucesso, para os alunos com deficiência, superdotação ou condutas típicas, no sistema regular de ensino, considerando-os, desde o início, membros da comunidade, com igualdade de direitos (RODRIGUES, 2005, p. 37).

Segundo Gessinger (2001), as escolas inclusivas estão pautadas em uma filosofia onde todos os indivíduos podem participar da vida comunitária e do ambiente escolar. No entanto, essa inclusão carrega em si um grande desafio: a necessidade de criar situações e condições que viabilizem-na de modo que todos tenham um ensino de qualidade garantido e adequado às suas necessidades e habilidades, independentemente de suas características sociais, culturais, econômicas, físicas ou mentais.

Beyer (2005), por sua vez, escreve que a ideia de uma escola inclusiva e aberta às diferenças é desafiadora, e esse desafio “[...] implica a ação de sujeitos que se encontram conectados, os quais não podem prescindir de sua responsabilidade para que esta escola inclusiva se torne possível” (BEYER, 2005, p. 62). Ainda, conforme esse autor, os alunos, as famílias, os professores, a gestão escolar, os funcionários e os gestores do projeto político-pedagógico são as pessoas responsáveis para que essa inclusão seja possível.

Esse mesmo autor ainda afirma que existe a necessidade de se reconhecer, respeitar e valorizar as diferenças, de modo que essas sejam utilizadas para o desenvolvimento do educando, para que a Educação Inclusiva seja baseada na “[...] promoção da convivência construtiva dos alunos, preservando a aprendizagem comum, sem desconsiderar as especificidades pedagógicas dos alunos com necessidades especiais” (BEYER, 2005, p. 28).

Além disso, para Beyer (2005), somente a elaboração de documentos oficiais que fundamentem as diretrizes educacionais não é suficiente para que seja produzida uma transformação ou uma reforma no âmbito educacional. Para isso, é necessário que os sujeitos participantes do processo escolar – pais, professores e gestores – se comprometam, se disponham e se convençam de que a “[...] educação inclusiva é o melhor caminho para uma inclusão social mais efetiva das crianças com deficiência [...]” (BEYER, 2005, p. 63).

Sobre essa transformação – que deve ser realizada no ambiente escolar para que a inclusão dos alunos que possuem algum tipo de deficiência ocorra de fato –, Gessinger (2001), relata que o que se propõe com a Educação Inclusiva vai muito além da inclusão física do aluno público-alvo da Educação Especial no ensino regular: se busca, com ela, a aprendizagem de todos os alunos que estão em sala de aula. Essa autora escreve, também, que ao se constituir o sistema educacional é preciso considerar as necessidades e especificidades de todos os alunos, de modo

que, o sistema educacional seja estruturado conforme essas necessidades e especificidades.

Sobre o trabalho realizado em turmas que possuem alunos incluídos Honnef (2013) escreve:

[...] é importante ressaltar que essa individualização do ensino não implica, necessariamente, em fazer uma atividade diferenciada para cada grupo de alunos, ou para o aluno incluído, mas implica, sim, na adaptação, no planejamento de atividades as quais possam atender as especificidades de aprendizagem de todos os alunos (HONNEF, 2013, p. 45).

Esse discurso remete à formação – tanto inicial quanto continuada – do professor que está trabalhando em sala de aula com esses alunos.

Sobre isso, conforme Dalagassa (2005), para que esse discurso da inclusão seja, realmente, colocado em prática, é preciso que se pense em mudanças sociais, “[...] como melhores condições de trabalho para os professores, formação para trabalhar com portadores de necessidades especiais e redução do número de alunos em sala de aula” (DALAGASSA, 2005, p. 39).

Nesse sentido, Oliveira e Araújo (2012), comentam que a formação do professor para o trabalho em turmas que possuem alunos incluídos não consiste apenas em incluir disciplinas relacionadas à educação das pessoas público-alvo da Educação Especial nos cursos de Licenciatura.

Relacionado a esse tema, conforme Zuffi et al. (2011), muitos professores não tiveram uma formação inicial voltada à inclusão dos alunos no ensino regular e, dessa forma, muitas vezes acabam “[...] assumindo que o aluno com necessidades especiais não é capaz de aprender e continua trabalhando de acordo com o princípio da homogeneidade, sem oferecer lugar para a diferença” (ZUFFI et al., 2011, p. 3).

Sobre isso, Dalagassa (2005) escreve que:

Nesta senda, a formação de professores para a Educação Especial destaca-se como um tema crucial para a Educação no País. Pois as pesquisas apontam que a formação que os professores possuem hoje, não tem sido suficiente para garantir o desenvolvimento das capacidades dos alunos, tornando-os capazes de conquistar plena participação social, num mundo cada vez mais exigente sob todos os aspectos (DALAGASSA, 2005, p. 40).

Com relação a isso, podemos afirmar que para que se tenha uma Educação pautada nos princípios da inclusão de todos os alunos no ensino regular é preciso

que se invista, não somente na adequação arquitetônica de prédios e de materiais, mas, também, na formação – inicial e continuada – do professor que trabalha com esse aluno em sala de aula, de modo que esse profissional possa trabalhar de acordo com as necessidades e as particularidades de todos os alunos que estão na sala de aula.

Para além de questões específicas relacionadas à formação de professores, é preciso entender que esse é um processo complexo, uma vez que o trabalho na diversidade requer mudança de atitudes, de valores e de concepções frente às diferenças.

### 2.3 A EDUCAÇÃO MATEMÁTICA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O trabalho em turmas que possuem alunos incluídos não é uma tarefa fácil para o professor, principalmente para o que trabalha com a disciplina de Matemática que, por si só, já é uma disciplina excludente. Sobre o ensino dessa disciplina, Zuffi et al. (2011), escrevem:

No que diz respeito ao ensino de Matemática, particularmente nas escolas regulares, a realidade ainda encontrada nas salas de aula é a de professores pouco preparados e, às vezes, completamente perdidos para promover uma adequada adaptação das atividades a esses novos alunos<sup>5</sup>, uma vez que antes, em geral, estes frequentavam apenas escolas especiais (ZUFFI et al., 2011, p. 2).

De acordo com Almeida; Teixeira (2012), a Educação Matemática, “[...] enquanto proposta pedagógica, concebe o rígido e até então inalcançável ensino da matemática de uma forma mais acessível, agradável, dinâmica, prazerosa, realista, tangível, sofisticada, humana, social... [...]” (ALMEIDA; TEIXEIRA, 2012, p. 1).

Conforme esses autores, muitas contribuições e estudos já foram – e estão sendo – realizados sobre a Educação Matemática, no entanto, pouco se tem discutido sobre a proposta de Educação Matemática na perspectiva da Educação Inclusiva.

---

<sup>5</sup> Nesse texto, a expressão “esses novos alunos” refere-se à inclusão, no ensino regular, dos alunos público-alvo da Educação Especial.

Splett (2015) também comenta que existe a carência de discussões – trabalhos e pesquisas acadêmicas – sobre o ensino e a aprendizagem da Matemática na perspectiva da Educação Inclusiva.

Com relação a isso, Zuffi et al. (2011) escrevem:

Há um vasto campo em aberto para pesquisas e relatos de experiências que possam também colaborar como material de suporte e trocas para o professor de Matemática, que não é um educador especializado para o ensino desse público, mas que tem o desafio de incluí-lo em suas salas de aula (ZUFFI et al., 2011, p. 11).

Isso fica mais evidente com a dificuldade que encontramos na busca por autores e por trabalhos que falem sobre esse tema.

Nesse sentido, no presente trabalho, realizamos um mapeamento no Banco de Teses (BT) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e no Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Nesse mapeamento encontramos 40 trabalhos<sup>6</sup>, sendo apenas 12 que relacionam a Educação Matemática com a Educação Inclusiva. Desses trabalhos 5 se relacionam à formação do professor de Matemática e 7 se referem ao ensino e à aprendizagem de conceitos matemáticos.

---

<sup>6</sup> Esses trabalhos são apresentados, com mais detalhes, no capítulo seguinte.



### 3 DIALOGANDO COM OUTROS TRABALHOS

Nesse capítulo será apresentado o resultado de uma investigação realizada por nós em pesquisas acadêmicas relacionadas ao tema Educação Inclusiva. Para promover essa investigação, o nosso trabalho foi dividido em três partes: uma voltada à investigação de trabalhos acadêmicos que tratam da Educação Inclusiva em geral; outra voltada a trabalhos relacionados à Educação Inclusiva no âmbito de outras disciplinas escolares e, uma terceira, dirigida a trabalhos acadêmicos que tratam da Educação Inclusiva na Educação Matemática. Para isso, foi realizado um mapeamento no Banco de Teses (BT) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e no Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)<sup>7</sup>.

No total foram encontrados 40 (quarenta) trabalhos, sendo 5 (cinco) teses e 35 (trinta e cinco) dissertações, provenientes de 7 (sete) instituições de ensino superior, quais sejam: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Universidade Federal do Pará, Universidade Estadual de Londrina e Universidade Federal de Santa Maria. Nesse mapeamento, foram encontrados somente 12 (doze) trabalhos relacionando Educação Matemática e Educação Inclusiva.

#### 3.1 TRABALHOS ACADÊMICOS QUE TRATAM DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM GERAL

Foram encontrados 24 (vinte e quatro) trabalhos que se referem à Educação Inclusiva em geral, sendo 2 (dois) de doutorado e 22 (vinte e dois) de mestrado.

Dentre esses trabalhos está a dissertação intitulada *A informática e a educação dos alunos incluídos no ensino regular numa escola pública da rede estadual do município de Santa Maria/RS*, escrita por Tania Maria Moura Dutra Menegazzi e apresentada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), em 2004.

---

<sup>7</sup> O mapeamento foi realizado no BDTD da UFSM, pois essa instituição possui o curso de Educação Especial e possui um número significativo de pesquisas e trabalhos, realizados e publicados, sobre essa área.

Essa pesquisa possuía como objetivo geral “[...] analisar os recursos da informática como ferramenta de ensino-aprendizagem e suas contribuições na construção do conhecimento dos alunos com NEEs”<sup>8</sup> (MENEGAZZI, 2004, p. 12).

Os sujeitos dessa investigação foram quatro alunos com necessidades educacionais especiais e que eram incluídos em classe comum do ensino regular. As fontes de investigação foram os pais e os professores da classe comum desses alunos, duas educadoras especiais e duas estagiárias de Educação Especial.

Como instrumentos à coleta de dados foram utilizados entrevistas semiestruturadas com os pais, com os alunos, com os professores de classe comum e da sala de recursos e com as estagiárias; observações das aulas e acompanhamento das atividades desses alunos na escola e, também, análise de Pareceres Descritivos sobre esses alunos e das produções (textos e desenhos) realizadas na sala de informática.

Dentre os resultados obtidos pela autora, pode-se destacar que: os alunos entrevistados demonstraram ter maior autonomia para desenvolver as atividades frente ao computador; o trabalho, proposto pelos educadores especiais, com projetos diversificados e voltados para o interesse dos alunos com NEEs, contribuem para a construção do conhecimento desses alunos; houve crescimento nos aspectos afetivo, cognitivo e social e maior interesse, em realizar as atividades propostas, dos alunos que participaram das atividades desenvolvidas com o auxílio do computador e, por fim, a informática foi utilizada como uma ferramenta e serviu para promover a inclusão dos alunos com NEEs.

Analisamos, também, o trabalho intitulado *Informática e educação inclusiva: discutindo limites e possibilidades*, desenvolvido por Eliana da Costa Pereira, em 2005, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Esse trabalho buscou compreender se a Informática Educativa está sendo utilizada e, em caso afirmativo, como é desenvolvida pelos professores de classe comum com alunos que possuem necessidades educacionais especiais, de modo a favorecer a inclusão dos mesmos.

O público alvo dessa dissertação foram professores de escolas estaduais da Rede Regular de ensino da cidade de Santa Maria (RS), que possuíam alunos com necessidades educacionais especiais e trabalhavam com o laboratório de

---

<sup>8</sup> A sigla NEEs refere-se a alunos que possuem necessidades educacionais especiais.

informática da escola. Também eram sujeitos dessa pesquisa dois responsáveis<sup>9</sup> pelo laboratório de informática de uma, outra, escola pública e uma professora multiplicadora do Núcleo de Tecnologia Educacional de Santa Maria (RS) e uma das responsáveis pela formação de professores para o trabalho com Informática Educativa na respectiva cidade.

Através de entrevistas semiestruturadas com esses sujeitos, Pereira (2005) obteve, dentre outros, os seguintes resultados: a utilização do computador nas práticas escolares ainda encontra-se em processo de desenvolvimento e não se observou, com essa pesquisa, nenhuma modificação significativa nessas práticas; um dos desafios a ser enfrentado é a falta de capacitação/conhecimento/formação dos professores para o trabalho com a Informática Educativa; o uso do computador de forma igualitária e não excludente oferece ao aluno com necessidades educacionais especiais “[...] o desenvolvimento da autonomia, da auto-estima, de aspectos sociais e cognitivos do desenvolvimento [...]” (PEREIRA, 2005, p. 130), possibilitando a interação e a inclusão desses alunos com o restante da turma; os professores entrevistados, mesmo sem terem formação em Educação Especial e em Informática Educativa, estão preocupados com o desenvolvimento e a aprendizagem de seus alunos.

Outro trabalho investigado foi a dissertação *Educação ambiental e representações sociais na educação de surdos*, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), em 2006, por Sandra Teresinha Demamann. Esse trabalho tinha como objetivo geral identificar as representações sociais que os acadêmicos de Educação Especial – alunos da disciplina de Estágio Supervisionado – e os professores da Escola Especial “Dr. Reinaldo Fernando Coser” – Escola de Surdos de Santa Maria – possuem sobre o tema Educação Ambiental.

Nessa investigação, a Educação Ambiental é entendida como um processo que envolve o conhecimento e a discussão de “[...] problemas ambientais, com seus aspectos históricos, culturais, políticos e econômicos, evidencia também valores, auto-conhecimento e respeito às diferentes culturas, em especial a cultura surda” (DEMAMANN, 2006, p. 23).

---

<sup>9</sup> Um desses responsáveis possui o curso de graduação em Pedagogia e o outro em Ciência da Computação.

Demamann (2006) se utilizou, para coleta de dados, de entrevistas semiestruturadas com os alunos de Estágio Supervisionado, de análise dos Relatórios de Estágio desses alunos e de questionários fechados com os professores da escola. Em sua pesquisa obteve, dentre outros, os seguintes resultados: os professores efetivos da escola têm uma visão de Educação Ambiental voltada a aspectos físicos, como ar, água, meio ambiente etc.; os alunos estagiários apresentaram algumas mudanças em suas ideias referentes à Educação Ambiental; os sujeitos da pesquisa tratam os indivíduos surdos com respeito e valorizam sua cultura e sua língua e estimulam o uso da Língua de Sinais.

Analisamos, também, a dissertação intitulada *A avaliação como dispositivo pedagógico: capturas discursivas significadas no contexto da educação de surdos*, desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), em 2008, por Camila Righi Medeiros Camillo.

A partir “[...] dos discursos dos sujeitos surdos como professores de alunos surdos, vivendo experiências cotidianas da diferença linguística e cultural das comunidades surdas nos espaços escolares e sociais” (CAMILLO, 2008, p. 15), essa dissertação tinha como objetivo pesquisar de que forma, na educação de surdos, a avaliação se constitui e está sendo produzida.

Os sujeitos dessa pesquisa foram cinco alunos do curso de Letras/Libras, do polo da Universidade Federal de Santa Maria. Esses alunos eram surdos, já possuíam outra Licenciatura e atuavam como professores na educação de surdos. Para a realização da pesquisa, Camillo (2008) realizou entrevistas semiestruturadas<sup>10</sup> com esses sujeitos da pesquisa e obteve, dentre outros, os seguintes resultados: a avaliação funciona como um mecanismo de poder/saber que coloca o professor como um especialista e os alunos como sujeitos desse processo; a avaliação no contexto da avaliação de surdos também funciona de forma reguladora, disciplinadora e classificatória.

Estudamos, também, a dissertação intitulada *Escrita da língua de sinais em comunidades do Orkut: marcador cultural na educação de surdos*, desenvolvida por Carla Tatiana Zappe junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), em 2010.

---

<sup>10</sup> Essas entrevistas foram filmadas e acompanhadas de um intérprete que depois realizou a transcrição das mesmas.

O objetivo dessa dissertação foi investigar, em fóruns de discussão de comunidades da rede social Orkut, como se deu o movimento acerca da Escrita da Língua de Sinais legitimada na Educação de Surdos.

Através das respostas nos fóruns de discussão de três comunidades da rede virtual Orkut, Zappe (2010) obteve, dentre outras, as seguintes conclusões: “[...] a necessidade de escrever a Língua Brasileira de Sinais só passa a ter sentido a partir do momento em que penso na Escrita da Língua de Sinais como marca cultural surda” (ZAPPE, 2010, p. 62); a Língua Brasileira de Sinais é uma tradução e uma marca da cultura surda; a escrita da Língua de Sinais pode ser pensada como um artefato cultural, pois produz a cultura surda e serve, também, como uma forma do surdo expressar seus sentimentos e inquietações.

Outro trabalho estudado foi a dissertação *Psicose infantil e educação: a interface de um porvir* desenvolvida por Carlos Alberto Severo Garcia Júnior junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), em 2010.

O autor pretendia, com essa pesquisa:

[...] percorrer e desnovelar diversos *fiões* do pensamento psicanalítico para interrogar, tecer e construir um diálogo entre possíveis aproximações e distanciamentos sobre a produção de conhecimento a cerca da educação do sujeito/aluno *com* psicose infantil (GARCIA JÚNIOR, 2010, p. 14).

Garcia Júnior (2010) realizou uma pesquisa bibliográfica em quatro periódicos ligados à área da educação e da psicose infantil, no período compreendido entre 1996 e 2008, quais sejam: Revista Brasileira de Educação, Revista Brasileira de Educação Especial, Revista Educação Especial e Revista Estilos da Clínica, e encontrou, dentre os artigos publicados nessas revistas, 57 que se relacionavam ao tema da pesquisa. Para discussão desses artigos, baseou-se na teoria freudo-lacaniana.

Dentre as conclusões obtidas pelo pesquisador, destacamos as seguintes: a psicanálise contribui para a Educação Inclusiva mostrando que o momento de entrada da criança com psicose na escola é como o registro de uma singularidade e, também, marca o encontro dessa criança com outras que podem lhe servir como referência; os referenciais teóricos sobre a Educação Especial no âmbito da psicose infantil ainda são poucos e incipientes.

Outro trabalho analisado foi a dissertação intitulada *Educação inclusiva para alunos com autismo e psicose: das políticas educacionais ao sistema de ensino* apresentada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), em 2010, por Cristiane Lazzeri. Essa dissertação tinha por objetivo investigar a organização do sistema de ensino da rede municipal da cidade de Santa Maria para trabalhar com os alunos com psicose e autismo no Ensino Fundamental.

Os sujeitos dessa pesquisa foram o coordenador da Educação Especial do município de Santa Maria e seis educadoras especiais das escolas que participaram da pesquisa. A escolha dessas escolas se deu pelo fato de possuírem alunos diagnosticados clinicamente com autismo ou psicose matriculados no Ensino Fundamental, de acordo com os dados obtidos no EDUCACENSO de 2009.

O *corpus* do trabalho foi composto por uma entrevista semiestruturada com o coordenador da Educação Especial do município, por questionários com perguntas fechadas respondidos pelo coordenador da Educação Especial do município e pelas coordenações pedagógicas das escolas e por um diário de campo com os registros das informações obtidas nas visitas às escolas.

Para a análise dos dados Lazzeri (2010) utilizou a metodologia Análise de Conteúdo, de Bardin (1997), e obteve, dentre outras, as seguintes conclusões: no meio educacional, ainda há sentimentos conflitantes com relação aos alunos com autismo e psicose; as não regularidades das terminologias empregadas e a falta de diagnóstico dos alunos dificultam o acesso ao verdadeiro número de alunos com autismo e psicose matriculados nas escolas; os professores ainda encontram dificuldades perante as novas orientações para a Educação Especial; as políticas educacionais servem como referência para os sistemas de ensino, mas essas políticas só são efetivadas na realidade diária das escolas.

Estudamos, também, a dissertação intitulada *Família e educação: um olhar sobre as relações entre o especialista e a mãe/cuidadora especial*, apresentada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), em 2010, por Jalusa Oliveira da Silveira.

Essa dissertação possuía o seguinte problema de pesquisa: “De que forma as práticas discursivas colocadas em funcionamento pelos especialistas da educação especial se constituem em estratégias de governo das condutas femininas/maternas para o cuidado de crianças com deficiência?” (SILVEIRA, 2010, p. 16).

A autora tomou como referência de análise a noção de discurso e os pressupostos teóricos desenvolvidos por Michel Foucault e desenvolveu análise das falas das mães participantes do Projeto de Estimulação Essencial<sup>11</sup>, vinculado ao Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Especial da UFSM, e entrevistas semiestruturadas com as estagiárias do curso de Educação Especial da UFSM que atenderam as crianças desse projeto.

Dentre os resultados apresentados, destacamos o seguinte: a maternidade e os cuidados para com as crianças com deficiência estão relacionados a uma perspectiva cultural, pois não são ações instintivas, mas sim, construídas.

Analisamos, também, a dissertação *As (im)possibilidades da inclusão na educação superior*, defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), em 2011, por Jaqueline Aparecida de Arruda Watzlawick.

Esse trabalho tinha como objetivo geral realizar uma análise do processo de inclusão educacional de alunos com deficiência, ingressantes pelo Sistema Cidadão Presente B, mostrando as possibilidades de prosseguimento e de conclusão de curso desses alunos.

A autora realizou entrevistas semiestruturadas com doze alunos que ingressaram na UFSM, pelo Sistema Cidadão Presente B, no primeiro semestre de 2009, e utilizou-se, para análise dessas entrevistas, da metodologia de Análise de Conteúdo, de Bardin (2009).

Watzlawick (2011) obteve, dentre outros, os seguintes resultados: a falta de acessibilidade física e a de acessibilidade atitudinal contribuem para o fracasso escolar e as dificuldades de ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência; nas instituições de Ensino Superior evidencia-se a ausência de discussões e de participação em assuntos referentes ao ingresso de pessoas com deficiência através de cotas.

Outra dissertação analisada foi a de Eliane de Oliveira Rodrigues, intitulada *Formação de Professores em Educação Especial: Possibilidades de Autocompreensão na Teoria do Reconhecimento*, desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM),

---

<sup>11</sup> Esse projeto atende crianças de 0 a 3 anos que possuem problemas no seu desenvolvimento neuropsicomotor.

em 2012. Essa dissertação tinha como objetivo geral “[...] colaborar, através da teoria de Axel Honneth, com uma nova e revisada autocompreensão hermenêutica da formação na área de Educação Especial” (RODRIGUES, 2012, p. 12).

Para a realização da pesquisa, Rodrigues (2012) realizou estudo bibliográfico de textos e documentos oficiais atuais sobre Educação Especial e Educação Inclusiva. Um dos resultados obtidos pela autora é o de que: “A Educação Inclusiva permite à Educação Especial um espaço de resistência e de questionamento do que está sendo proposto como solução para, enfim, chegarmos ao reconhecimento legítimo do outro” (RODRIGUES, 2012, p. 87).

Outra dissertação estudada, também apresentada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), em 2012, tem como título *Propostas de educação inclusiva dos Institutos Federais do Estado do Rio Grande do Sul: alguns apontamentos* e foi elaborada por Fabiane Vanessa Breitenbach. Essa dissertação buscava compreender como se dá a proposta de Educação Inclusiva dos alunos que são considerados público-alvo da Educação Especial, através da análise dos documentos políticos, nos Institutos Federais do Estado do Rio Grande do Sul.

Breitenbach (2012) se utilizou da metodologia da Análise de Conteúdo, de Bardin (2008) e de Franco (2005), para analisar os Planos de Desenvolvimento Institucional, os Projetos Pedagógicos Institucionais e os Estatutos de três Institutos Federais do Rio Grande do Sul, o que possibilitou chegar, dentre outras, às seguintes considerações: a política nacional de Educação Inclusiva não traz a garantia de unificação das ações e implementação da Educação Inclusiva nos Institutos Federais, uma vez que, os três Institutos analisados pertencem ao mesmo estado brasileiro e possuem entendimentos e tratamentos diferentes sobre o tema em questão; não existe uma política nacional de Educação Inclusiva para o ingresso, permanência e conclusão de cursos de Nível Superior de alunos que são público-alvo da Educação Especial.

Analisamos, também, a dissertação intitulada *Política de acessibilidade às pessoas com deficiência na educação superior: desdobramentos jurídicos*, apresentada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), em 2012, por Valmor Scott Junior.

Essa dissertação buscava compreender, através de uma articulação entre encaminhamentos oficiais do Ministério Público Federal (MPF) à Universidade



Federal de Santa Maria (UFSM) e suas respectivas respostas, o que estava sendo produzido sobre acessibilidade às pessoas com deficiência na educação em Nível Superior.

Junior (2012) se utilizou da metodologia da Análise de Conteúdo, seguindo os pressupostos de Lakatos (2009), para analisar os cinco documentos encaminhados pelo MPF à UFSM – no período compreendido de 2007 a 2010 – e as respostas dadas a cada um desses cinco documentos. Obteve, dentre outras, as seguintes conclusões: o MPF reproduz o conteúdo da legislação, ou seja, possui um aparato legal que considera a acessibilidade física ou arquitetônica; nos ofícios encaminhados pelo MPF à UFSM, os pedidos solicitados são, em sua maioria, referentes a questões de acessibilidade; a UFSM, nos ofícios encaminhados ao MPF, demonstra que há preocupação com o indivíduo com deficiência em geral, e não somente com questões referentes à acessibilidade; a atuação do MPF se dá na esfera do legal e tem um caráter de fiscalização enquanto a atuação da UFSM coloca foco no sujeito e nas suas especificidades; mesmo que exista a produção de acessibilidade nas duas instituições, nos encaminhamentos oficiais, as ações não possuem uma abrangência satisfatória; a relação entre o direito e a educação contribui para a eficiência da política de acessibilidade para toda a sociedade e não somente para os sujeitos com deficiência.

Estudamos também a dissertação intitulada *Movimentos surdos e educação: negociação da cultura surda*, desenvolvida junto Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), em 2013, por Carilissa Dall'Alba.

A questão norteadora dessa pesquisa era “[...] como os movimentos surdos enquanto espaço de lutas e resistências vêm se resignificando para a construção de uma política de educação para surdos pautada nas articulações entre Língua de Sinais e Cultura surda” (DALL'ALBA, 2013, p. 23).

Através de entrevistas informais com líderes surdos e análise de quatro documentos oficiais<sup>12</sup> sobre o Movimento Surdo, a autora obteve, dentre outras, as seguintes conclusões: o Movimento Surdo está interligado com a educação de surdos e uma das causas do fortalecimento da educação de surdos e do Movimento

---

<sup>12</sup> Os documentos oficiais utilizados para a análise desenvolvida nessa pesquisa foram: Documento “Educação que nós Surdos Queremos” de 1999, Projeto de Curso Letras/Libras, Lei 10.436/Decreto 5.626 e Movimento Escola Bilíngue para Surdos.

Surdo é o aumento de pesquisas realizadas sobre o tema e o aumento do número de pesquisadores surdos que possuem mestrado e doutorado.

Outro trabalho investigado foi a dissertação de Clarissa da Silva Oliveira, intitulada *Decorrências do processo formativo com vistas à educação inclusiva no fazer pedagógico de egressos dos cursos de licenciatura da UFSM*, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), em 2013. Esse trabalho buscava responder a seguinte questão: quais são as repercussões da disciplina Fundamentos da Educação Especial<sup>13</sup> no trabalho pedagógico dos professores com alunos incluídos que possuem necessidades educacionais especiais, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação?

Para a realização desse estudo, a autora, guiou-se pela Teoria Histórico-Cultural de Lev Semenovich Vygotsky e pelos pressupostos teóricos de Donald Schön em *Formar professores como profissionais reflexivos* (1995).

Os sujeitos da pesquisa foram seis professores, egressos dos cursos de Licenciatura em Artes Visuais, Licenciatura em Matemática e Licenciatura em Música da UFSM, que cursaram a disciplina Fundamentos da Educação Especial e que, na época da pesquisa, atuavam no processo de inclusão escolar.

Os dados da pesquisa foram coletados através de entrevistas semiestruturadas realizadas com cada um dos sujeitos da pesquisa. Após coletados, os dados foram analisados conforme a Técnica de Análise de Conteúdo, de Bardin (2008).

Dentre as conclusões a que Oliveira (2013) chegou com sua pesquisa destacamos duas que são de interesse ao trabalho que realizamos: segundo ela, os professores reaproveitaram as atividades realizadas durante a disciplina e/ou utilizaram-nas como modelo para a criação de outras atividades a serem desenvolvidas com alunos que possuem necessidades educacionais especiais e, também, a implantação dessa disciplina, com uma carga horária maior, em todos os cursos de Licenciatura torna-se premente.

Analisamos, também, a dissertação intitulada *Trabalho Docente Articulado: a Relação entre a Educação Especial e o Ensino Médio e Tecnológico*, defendida em

---

<sup>13</sup> Essa disciplina era, na época da realização da pesquisa, ministrada nos cursos de Licenciatura da Universidade Federal de Santa Maria e tinha a carga horária de 60 horas.

2013, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), por Cláucia Honnef.

Essa dissertação tinha como objetivo geral verificar “[...] como os docentes do Instituto Federal Farroupilha – Campus São Borja percebem o trabalho docente articulado, quais as limitações e as possibilidades dessa prática” (HONNEF, 2013, p. 19). Nela, a autora entendia por *trabalho docente articulado* como sendo uma adaptação do ensino colaborativo que exige um trabalho realizado em conjunto, entre o professor de Educação Especial e o de classe comum, no momento do planejamento das aulas e no desenvolvimento e avaliação das atividades.

O público-alvo dessa pesquisa era formado por sete professores que tinham, em comum, um aluno que possuía diagnóstico médico de deficiência mental e que era incluído no Ensino Médio integrado ao Ensino Técnico, do Instituto Federal Farroupilha (IFF), Campus de São Borja.

Para a constituição do *corpus* de pesquisa foi feita uma coleta dos dados a partir de um questionário respondido pelos professores que trabalham com esse aluno e, também, de fontes de dados registrados em um diário de campo constituído por observações e vivências do que se teve e do que se tem no IFF. Esses dados foram interpretados conforme a metodologia Análise de Conteúdo, sugerida por Bardin (2008), o que possibilitou, segundo Honnef (2013), a elaboração de duas categorias de análise, denominadas: Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e Trabalho Docente Articulado.

De acordo com essa autora, a primeira dessas categorias referia-se ao saber/fazer dos professores diante da questão da inclusão e, também, às orientações dadas pelas políticas de Educação Inclusiva; a segunda categoria trazia as percepções dos professores sobre essa metodologia de trabalho e as vantagens e desvantagens de utilizá-la no contexto de sala de aula que temos hoje.

Nessa sua dissertação, Honnef (2013), obteve, entre outros, os seguintes resultados: os sujeitos dessa pesquisa, em sua maioria, não tiveram, na sua formação inicial, uma abordagem da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva; o diálogo dos professores – sujeitos da pesquisa – com a professora de Educação Especial – autora da dissertação em questão – auxiliaram esses professores no trabalho com o aluno que possui necessidades educacionais especiais. Essa pesquisa sugere, ainda, que para se efetivar o *trabalho docente articulado* em escolas de educação tecnológica e profissional é necessário ter, na

instituição de ensino, mais de um professor de Educação Especial e que os cursos de formação inicial e continuada devem abordar esse tema em suas discussões para que os futuros professores e os professores em exercício do magistério se sintam mais à vontade para desenvolver um trabalho docente articulado e tenham mais conhecimento sobre esse tema.

Outra pesquisa investigada foi a dissertação de Grasiela Maria Silva Rios, intitulada *Avaliação em Educação Especial: tecnologia de governo no Atendimento Educacional Especializado*, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), em 2013. Esse trabalho tinha a seguinte questão norteadora: “Quais os efeitos dos discursos sobre avaliação colocados em funcionamento pelo Atendimento Educacional Especializado AEE, na condução das condutas dos professores desse atendimento no município de Florianópolis?” (RIOS, 2013, p. 13). Para responder a essa questão a autora tomou Michel Foucault como fundante teórico para analisar documentos da legislação sobre o AEE e de relatórios avaliativos, elaborados pelos professores de AEE, sobre os alunos que são acompanhados por esse atendimento.

Rios (2013) obteve, dentre outros, os seguintes resultados de sua pesquisa: “[...] a avaliação é produzida como possibilidade de identificação, investigação e categorização diagnóstica dos sujeitos do desvio e como um mecanismo de controle e regulação da conduta discente pelo professor do AEE” (RIOS, 2013, p. 130); a avaliação produz uma maneira de ser aluno, marca padrões de normalidade/anormalidade e regula as práticas dos professores; a inclusão/exclusão não é um tema tratado recentemente pois desde a época medieval serviam como forma de controle social; os diagnósticos médicos dividem os alunos em normais ou anormais e os classificam em categorias e subcategorias; o diagnóstico/avaliação “[...] impulsiona práticas pedagógicas aos alunos do desvio, marcando seus lugares/posições/tempo na escola” (RIOS, 2013, p. 133); o professor do AEE é responsável por gerenciar e planejar as ações e estratégias pedagógicas que considerem as particularidades de cada aluno, de modo que a inclusão escolar possa ocorrer.

Estudamos, também, a dissertação *A nova política nacional de Educação Especial e suas decorrências para o atendimento de alunos com transtornos de aprendizagem*, de Kátiusce Giacomelli Tambara, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), em

2013. Com a justificativa de que os alunos com transtornos de aprendizagem não são público alvo da Educação Especial, esse trabalho possuía, como objetivo geral: “[...] investigar por quem estão sendo atendidos os alunos com transtornos de aprendizagem que precisam de atendimento educacional especializado” (TAMBARA, 2013, p. 26).

Para coleta dos dados da pesquisa, Tambara (2013) realizou entrevistas semiestruturadas com oito professores de Educação Especial, em exercício de magistério na rede municipal de ensino da cidade de Santa Maria, e um questionário fechado com o gestor responsável pela área de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação da cidade de Santa Maria (SMED).

Confrontando os dados obtidos através das entrevistas com o questionário realizado com o gestor e utilizando-se da Análise de Conteúdo, de Bardin (2008), Tambara (2013) obteve, entre outros, os seguintes resultados: alguns dos professores entrevistados dizem que, nos cursos de graduação em Educação Especial, não foram preparados para trabalhar com alunos com transtornos de aprendizagem; algumas escolas, onde os entrevistados trabalham, os alunos com transtornos de aprendizagem são atendidos pelos professores das salas de Atendimento Educacional Especializado, contrariando o que estabelece a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008); na maioria das escolas os alunos com transtornos de aprendizagem “parecem permanecer invisíveis”; a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), é uma política excludente uma vez que delimita seu público-alvo.

Outro trabalho investigado foi a tese *Formação em Educação Especial na UFSM: estratégias e modos de constituir-se professor*, defendida por Leandra Bôer Possa, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), em 2013. Esse trabalho possuía como objetivo analisar, a partir de estudos foucaultianos, os processos de formação de professores de Educação Especial do curso de Educação Especial da UFSM.

Através de uma análise do projeto do curso de Educação Especial da UFSM e de fragmentos retirados dos Relatórios de Estágio Supervisionado desse curso, no período compreendido entre 1990 e 2010, Possa (2013) obteve, entre outras, as seguintes conclusões em sua investigação: o curso de Educação Especial da UFSM possui em sua matriz curricular discursos clínicos, psicológicos e pedagógicos e,

também, a Educação Especial passou a ser uma necessidade na organização das escolas, a partir do momento em que todos passaram a ter o direito à educação.

Outra dissertação estudada foi *A inclusão escolar nos discursos veiculados pela educação especial: estratégia discursiva de subjetivação docente*, desenvolvida por Alana Claudia Mohr, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), em 2014. Essa dissertação buscava identificar, através de publicações do MEC na Revista Integração<sup>14</sup> e na Revista Inclusão, “[...] os diferentes jogos de saber e poder que estão em operação no governo de si dos docentes, a fim de compreender como estes vêm sendo narrados e nos discursos veiculados pela Educação Especial sob a perspectiva da inclusão escolar” (MOHR, 2014, p. 21).

Mohr (2014) analisou as edições, de 1990 a 2011, das revistas supracitadas e obteve, dentre outros, os seguintes resultados: a partir de 1990 com a Declaração da Educação para Todos e com a iniciativa do governo de informar a sociedade sobre questões referentes às pessoas com deficiência, “[...] os discursos que perpassavam a Educação Especial estavam estritamente relacionados com a sensibilização, aceitação e conscientização de todos para com as pessoas com deficiência e sua inserção nos sistemas de ensino regulares” (MOHR, 2014, p. 108); a educação dos alunos com deficiência está amparada pelo Princípio de Educação para Todos; o professor é visto como o responsável e é cobrado pela efetivação da inclusão dos alunos com deficiência nas classes regulares de ensino; cabe ao professor buscar “[...] a capacitação, a formação e o aperfeiçoamento para a efetivação e construção de um espaço inclusivo que receba com qualidade os alunos com deficiência” (MOHR, 2014, p. 112).

Analisamos, também, a dissertação intitulada *O currículo e a inclusão na educação superior: ações de permanência nos cursos de graduação da UFSM*, apresentada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), em 2014, por Eliane Sperandei Lavarda.

Essa dissertação tinha por objetivo geral “[...] verificar a existência, a procedência, a execução e a normatização de Ações de Permanência em relação ao

---

<sup>14</sup> A Revista Integração passa a ser chamada, a partir de 2005, de Revista Inclusão, devido a mudanças na sua nomenclatura.

currículo em cursos de graduação da UFSM para alunos com deficiência/NEE ingressos pela Ação Firmativa “B” (LAVARDA, 2014, p. 23).

Lavarda (2014) se utilizou da metodologia da Análise de Conteúdo, de Bardin (2008), para analisar as entrevistas semiestruturadas realizadas com seis coordenadores de cursos de graduação da UFSM, e que, no processo seletivo de 2011, tiveram alunos ingressos pela Ação Firmativa “B”<sup>15</sup>.

A autora obteve, com sua pesquisa, dentre outros, os seguintes resultados: o ingresso de alunos com deficiência/NEE na instituição não se dá, segundo os coordenadores entrevistados, de modo uniforme; os alunos que são ingressos pela Ação Firmativa “B” e que não se apresentam como tal desde o início do curso tem prejuízo no desempenho acadêmico; é importante que a instituição de ensino pense e formule, juntamente com o Núcleo de Acessibilidade da mesma, algum instrumento padrão de informação para os coordenadores de curso para que possam identificar os alunos ingressos pela Ação Firmativa “B”; os professores, na visão dos coordenadores de curso, dizem não possuir preparo e formação para atuar com alunos que apresentam deficiência/NEE; “[...] há a busca direta do aluno no Núcleo de Acessibilidade da UFSM, que orienta o sujeito e encaminha as necessidades que o aluno apresenta formalmente ao curso” (LAVARDA, 2014, p. 101); “[...] ainda não há uma clareza quanto às providências que podem ser tomadas frente aos conteúdos curriculares que o aluno não apresenta condições de contemplar em sua totalidade” (LAVARDA, 2014, p. 102).

Estudamos, também, a dissertação intitulada *As artes de governar no contexto da educação de surdos: estratégias de governo da escola inclusiva*, defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), em 2014, por Juliana Cezimbra-Conrado. Essa dissertação possuía como objetivos: “[...] analisar as ações de governo que são produzidas pela escola e problematizar os efeitos das políticas de inclusão educacional na produção de sujeitos surdos” (CEZIMBRA-CONRADO, 2014, p. 18).

O *corpus* dessa pesquisa foi formado por entrevistas abertas com pessoas envolvidas com o processo de inclusão de uma aluna surda na Escola Estadual Arroio Grande, localizada no distrito de Arroio Grande, zona rural da cidade de Santa

---

<sup>15</sup> Os alunos ingressos pela Ação Firmativa “B” são aqueles que possuem necessidades especiais e que estejam de acordo com o Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999.

Maria (RS) e por análise de material do Atendimento Educacional Especializado referente à Pessoa com Surdez.

Dentre os resultados obtidos pela autora, pode-se destacar: a relação da aluna surda com os outros alunos da escola possibilita contato com um contexto bilíngue (Libras e Língua Portuguesa); a Libras está sendo vista como um produto que movimenta a economia; a melhor forma para que a inclusão se efetive é por meio do desenvolvimento de estratégias onde todos possam ocupar seu lugar, e o melhor espaço para isso ocorrer é o espaço escolar.

Outro trabalho investigado foi a dissertação *Envolvimento parental no contexto da educação infantil e séries iniciais de alunos com autismo*, de Rosanita Moschini Vargas, defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), em 2014. Essa dissertação busca investigar o envolvimento parental existente entre mães e escola de alunos que possuem autismo, “[...] identificando as particularidades específicas no contexto do autismo” (VARGAS, 2014, p. 29).

Através de entrevistas semiestruturadas com três mães de alunos com diagnóstico de autismo<sup>16</sup> e com as respectivas professoras desses alunos, Vargas (2014) obteve, dentre outros, os seguintes resultados em sua pesquisa: as mães avaliam como insuficiente o apoio recebido da escola e dos professores para que possam estimular a aprendizagem desses alunos e estabelecer, em casa, ambientes propícios à aprendizagem; as professoras entrevistadas, com o objetivo de estimular a interação com a família, dizem mandar, com frequência, tarefa para os alunos fazerem em casa; essas professoras ressaltam, ainda, aquilo que a criança não desenvolveu em sua aprendizagem e seus déficits, mostrando o que é preciso melhorar; todos os alunos das turmas em que as professoras entrevistadas trabalham, realizam as mesmas atividades, ou seja, não há adaptação do material para os alunos que possuem autismo.

Analisamos, também, a tese intitulada *Inclusão de estudantes com deficiência na educação superior: efeitos na docência universitária*, desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), em 2014, por Tania Mara Zancanaro Pieczkowski. Essa tese possuía como

---

<sup>16</sup> Esses alunos frequentam, em classe comum, a Educação Infantil e o primeiro ano do Ensino Fundamental em escolas da rede municipal da cidade de Santa Maria (RS).



objetivo geral “[...] tensionar o processo de inclusão de estudantes com deficiência na Educação Superior e compreender seus efeitos na docência universitária” (PIECZKOWSKI, 2014, p. 35).

Pieczkowski (2014) se utilizou da Análise do Discurso, amparada em referenciais foucaultianos, para analisar as entrevistas realizadas com professores atuantes ou que já atuaram com estudantes que possuem deficiência, em distintos cursos de graduação, de duas universidades de Santa Catarina, localizadas no município de Chapecó. Em sua pesquisa, obteve, dentre outros, os seguintes resultados: embora a orientação do Estado seja para que as instituições e os professores promovam a Educação Inclusiva, as universidades são avaliadas por indicadores padronizados com foco nos resultados; a presença de alunos com deficiência gera efeitos nas práticas pedagógicas, pois exercer a profissão do magistério tendo alunos “diferentes” é uma possibilidade para que os docentes descubram que não basta ter acúmulo de títulos e domínio de conteúdo; a inclusão “[...] provoca a pensar que os caminhos da inclusão e da docência são desenhados no caminhar, no encontro com o novo, com sujeitos diferentes” (PIECZKOWSKI, 2014, p. 189).

Analisamos, também, a dissertação *A inclusão educacional e educação superior: realidade e perspectivas na educação a distância*, desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), em 2014, por Vanise Mello Lorensi.

Essa pesquisa tinha por objetivo geral analisar de que forma o curso de graduação em Educação Especial, da UFSM, na modalidade de Educação a Distância, possibilita ações inclusivas para os seus acadêmicos com deficiência.

A autora realizou entrevistas semiestruturadas online com os gestores do curso de graduação em Educação Especial, na modalidade de Educação a Distância, da UFSM, com cinco professores, três tutores e uma pessoa com deficiência.

Para a análise dos dados Lorensi (2014) utilizou a metodologia Análise de Conteúdo, de Bardin (2008), e obteve, dentre outras, as seguintes conclusões: a Educação a Distância pode possibilitar a inclusão de qualquer acadêmico, independente de possuir ou não deficiência ou necessidades educacionais especiais; o uso das tecnologias de informação e de comunicação e das tecnologias acessíveis ao computador favorecem a Educação a Distância; a inclusão na área

educacional, no Ensino Superior, ainda é um desafio, tanto na modalidade presencial quanto na de Educação a Distância; o curso de graduação em Educação Especial da UFSM, na modalidade de Educação a Distância, ainda precisa de recursos e serviços específicos de acessibilidade.

### 3.2 TRABALHOS RELACIONADOS À EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ÂMBITO DE DIFERENTES DISCIPLINAS ESCOLARES

Foram encontrados 4 (quatro) trabalhos que se referem a Educação Inclusiva no âmbito de outras disciplinas escolares, que não seja a Matemática, sendo 1 (um) de doutorado e 3 (três) de mestrado.

Dentre esses trabalhos está a dissertação intitulada *Formação inicial: uma experiência crítico-reflexiva no desenvolvimento da Educação Física inclusiva*, apresentada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), em 2006, por Victor Julierme Santos da Conceição.

Essa pesquisa possuía como objetivo geral analisar os subsídios oferecidos pelo ensino crítico reflexivo à formação inicial de professores de Educação Física, no que se refere à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em classe comum.

Conceição (2006) realizou entrevistas semiestruturadas com cinco acadêmicos de curso de Licenciatura em Educação Física da UFSM, que estavam cursando a disciplina de Estágio Supervisionado. Realizou, também, observações sobre as atividades desenvolvidas por esses acadêmicos na disciplina de Estágio Supervisionado. Destacamos, dentre os resultados, o seguinte: a Educação Física inclusiva pode ser vista como uma descoberta de outras possibilidades, fugindo das convenções sociais e observando o mundo com um olhar crítico, que o professor reflexivo deve possuir.

Outro trabalho investigado foi a dissertação de Juliane Riboli Correa, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), em 2013, intitulada *Construindo conhecimentos musicais e pedagógico-musicais em grupo: experiências formativas na educação especial* que, conforme Correa (2013) tinha, como objetivo geral, investigar como um grupo de alunas graduandas do curso de Educação Especial potencializa relações

de aprendizado entre Música e Educação Especial, mediadas por experiências musicais e pedagógico-musicais.

Dentre os resultados dessa pesquisa está o de que a música pode ser utilizada como um recurso na docência de Educação Especial, pois promove “[...] coordenação motora, hábitos, pensamento, raciocínio, interação social, expressão” (CORREA, 2013, p. 140).

Analisamos também a tese intitulada *Altas habilidades/superdotação no curso de Educação Física da Universidade de Cruz Alta/RS*, desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), em 2013, por Vaneza Cauduro Peranzoni. Essa tese tinha o seguinte objetivo geral: “Conhecer os indicadores de altas habilidades/superdotação em acadêmicos do curso de Educação Física da Universidade de Cruz Alta, RS” (PERANZONI, 2013, p. 94).

Os sujeitos dessa pesquisa foram quatorze alunos que possuíam característica de altas habilidades/superdotação, do 7º semestre do curso de Educação Física da Universidade de Cruz Alta (RS).

A autora utilizou-se de três instrumentos para a coleta de dados: uma ficha de informações para conhecer o perfil social dos sujeitos de pesquisa, um questionário com perguntas abertas sobre a vida acadêmica dos mesmos e um questionário de identificação de indicadores de altas habilidades/superdotação em adultos.

Peranzoni (2013) obteve, dentre outros, os seguintes resultados: dentre os sujeitos dessa pesquisa, sete apresentaram indicadores de altas habilidades/superdotação e, entretanto, eles e seus professores não tinham conhecimento dessa realidade; as instituições de Ensino Superior devem estar articuladas às políticas públicas relacionadas aos alunos com altas habilidades/superdotação para que esses alunos possam explorar suas potencialidades e tenham oportunidades de crescimento intelectual e profissional.

Outro trabalho estudado foi a dissertação *Oficinas: a criação de estratégias na educação de surdos*, desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), em 2014, por Igor da Silveira Berned.

O foco dessa dissertação foi “[...] relatar através de diários e anotações os movimentos de reflexão do educador a partir da questão “como apresentar um conceito em Ciências se não há sinais em LIBRAS?”” (BERNED, 2014, p. 6). As

anotações foram realizadas pelo autor dessa dissertação e seus colegas durante os estágios da disciplina de Ciências e os projetos de extensão desenvolvidos na escola durante a graduação de Licenciatura em Química, ambos realizados na Escola Estadual de Educação Especial “Doutor Reinaldo Fernando Coser”, localizada na cidade de Santa Maria (RS).

Dentre os resultados dessa investigação foi observado que o trabalho através de oficinas despertou nos alunos surdos, além do prazer em estudar, a vontade de descobrir as possibilidades que os conceitos têm em situações práticas do dia-a-dia.

### 3.3 TRABALHOS QUE TRATAM DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

Nesse mapeamento foram encontrados 12 (doze) trabalhos que se referem à Educação Inclusiva e à Educação Matemática. Desses trabalhos, 2 (dois) deles são de doutorado, 8 (oito) são de mestrado acadêmico e 2 (dois) são de mestrado profissional.

Dentre esses trabalhos, está a dissertação intitulada *Alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns: relatos de professores de Matemática*, desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, em 2001, por Rosana Maria Gessinger<sup>17</sup>.

O fato de a dissertação de Gessinger (2001) ter, em termos de seu objetivo geral, uma estreita relação com o objetivo a que nosso trabalho se propõe, nos deteremos, com mais profundidade, na análise que realizaremos sobre ela.

A pesquisa realizada era de cunho qualitativo, do tipo estudo de caso, e tinha por objetivo analisar os relatos de sete professores de Matemática<sup>18</sup> buscando compreender sua atuação em Classes Comuns do ensino regular, com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais. Os sujeitos da pesquisa foram

---

<sup>17</sup> Essa é uma dissertação que não foi encontrada no mapeamento realizado por nós. Vimos encontrá-la como citação no trabalho *O ENSINO DE MATEMÁTICA E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA – uma possibilidade de trabalho com alunos deficientes visuais*, de Taíse Ceolin, Aniara Ribeiro Machado e Cátia Maria Nehring, em 2009, no X Encontro Gaúcho de Educação Matemática. Por solicitação nossa, a autora da dissertação nos enviou um cópia do referido trabalho.

<sup>18</sup> Dentre essas professoras, cinco trabalham em escolas – sendo que duas trabalham na Rede Privada de Ensino, duas na Rede Municipal de Ensino e uma trabalha na Rede Municipal e na Rede Estadual de Ensino – e duas trabalham em universidades.

sete professoras com formação em Matemática e que trabalham ou trabalharam com alunos com necessidades educacionais especiais, nas cidades de Porto Alegre e Guaíba, no Estado do Rio Grande do Sul. Para a realização dessa pesquisa, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com as professoras selecionadas e, também, observações da atuação das mesmas em sala de aula<sup>19</sup>.

A dissertação foi apresentada em três capítulos, além da introdução, considerações finais, referências bibliográficas e anexos.

Na introdução desse trabalho, a autora conta sua história profissional, suas preocupações e questionamentos sobre problemas relacionados ao ensino e à aprendizagem, principalmente da disciplina de Matemática, e sua experiência com trabalhos sobre a questão da inclusão escolar.

No capítulo 1, a autora apresenta o seu referencial teórico, trazendo o que outros pesquisadores dizem sobre a formação de professores, sobre a Educação Inclusiva e sobre o ensino e a aprendizagem na Educação Matemática.

No capítulo 2, a pesquisadora apresenta o objetivo, a área temática, as questões norteadoras e os sujeitos da pesquisa, bem como, a coleta e a metodologia utilizada para análise dos dados.

O capítulo 3 é destinado à análise dos dados, que é realizada de acordo com as categorias, subcategorias e dimensões de análise definidas previamente.

Nas considerações finais, a autora destaca alguns pontos que considera relevantes e que surgiram da análise das categorias.

A seguir, apresentaremos com mais detalhes o tratamento dado pela autora em cada um dos capítulos de sua dissertação.

Na introdução, a autora inicia seu texto trazendo algumas de suas preocupações a respeito do ensino e da aprendizagem em geral e questionamentos referentes à disciplina de Matemática, acumulados ao longo de seus dezessete anos de atividade profissional, onde sempre atuou diretamente com os alunos nos níveis de Ensino Fundamental, Médio e Superior, da Rede Pública e Privada. Dentre esses questionamentos, a autora procura respostas para questões como: por que a maioria dos alunos não gosta de Matemática? Por que os alunos não possuem um

---

<sup>19</sup> Essas observações foram realizadas somente com as professoras que, no momento da pesquisa, tinham alunos com necessidades educacionais especiais em sua sala de aula.

bom aproveitamento nessa disciplina? Por que ela é considerada tão difícil pelos alunos?

Outros questionamentos apresentados pela pesquisadora começaram a surgir, segundo ela, com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, que prevê a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular, em Classes Comuns e, também, quando um familiar seu, com Síndrome de Down, começa a frequentar a escola regular.

Diante dessa situação, interessada em conhecer como a academia tratava de questões relacionadas à Educação Inclusiva e como professores que trabalham com Classes Comuns veem essas questões, ela começou a pesquisar trabalhos de autores que falam dessa modalidade de educação e a ouvir professores que ministram aulas para turmas inclusivas.

A conclusão a que ela chegou, ouvindo esses professores, é a de que, sobre esse assunto, eles têm diferentes entendimentos: alguns rejeitam essa política pública, outros se mostram inseguros diante desse novo desafio à educação e outros aceitam e advogam a favor do que estabelecem os decretos-lei que impõem as Classes Comuns e tentam, com isso, redimensionar sua prática pedagógica, de modo a incluir todos os alunos em Classes Comuns, mesmo em aulas de disciplinas tão excludentes como é o caso da Matemática.

Dentre os professores que aceitam e advogam a favor da Educação Inclusiva, a autora buscou os sujeitos de sua pesquisa. Ela justificou essa sua opção por acreditar que esses professores, através de seus relatos, poderiam contribuir para o entendimento da Educação Inclusiva na prática e por acreditar que a inclusão não pode ocorrer por imposição, mas através de mudanças que devem ocorrer na prática pedagógica de cada docente.

No capítulo 1, a pesquisadora apresenta o referencial teórico do seu trabalho. Esse capítulo tem três subdivisões, a saber: a formação do professor, a Educação Inclusiva e o ensino e a aprendizagem na Educação Matemática.

No que se refere à formação do professor, a autora faz uma crítica aos cursos de Licenciatura, principalmente àquelas do tipo três mais um<sup>20</sup> que, influenciados

---

<sup>20</sup> Licenciaturas do tipo três mais um é a denominação que usualmente se dá às Licenciaturas que possuem três anos de disciplinas científicas e um ano de disciplinas pedagógicas.

pela racionalidade técnica, a atividade do professor é direcionada à aplicação de técnicas e teorias, num tratamento que desvinculam e distanciam esses dois elementos.

Citando Baldino (apud Bicudo, 1999)<sup>21</sup>, comenta que no caso da Licenciatura em Matemática, as disciplinas específicas são, na maior parte dos casos, trabalhadas por metodologias tradicionais, não proporcionando ao aluno a possibilidade de cursar tais disciplinas com metodologias alternativas.

Para ela, na maioria dos casos, o professor termina o seu curso de Licenciatura em Matemática com vários conhecimentos matemáticos que são considerados verdades absolutas e incontestáveis e, também, com algumas teorias e técnicas pedagógicas para darem conta da tarefa docente. Porém essa formação, não prepara adequadamente o professor para exercer a sua complexa atividade docente porque, segundo a autora, as regras, técnicas e “receitas” que o professor aprendeu não dão conta dos imprevisíveis desafios da sala de aula e das dificuldades de aprendizagem dos alunos. Além disso, como não recebeu uma formação adequada quando aluno em pré-serviço, o professor dificilmente conseguirá trabalhar a Matemática de forma criativa, de modo a proporcionar ao aluno a construção do conhecimento através das ações e atitudes investigativas.

Nesse sentido, para Gessinger (2001) é necessário que haja um redimensionamento na formação inicial dos professores para que possam ensinar, a todos os alunos, com a qualidade que essa atividade exige. Para ela, uma Licenciatura que promova a formação do professor crítico reflexivo é uma alternativa para a superação dessas barreiras, pois o professor pode reconstruir seu conhecimento por meio de uma práxis<sup>22</sup>.

Com isso, a formação inicial – que no modelo *três mais um* era vista como uma etapa concluída em si mesma – passa, com esse redimensionamento, a ser vista como uma primeira etapa da formação profissional acadêmica, pois os conhecimentos trazidos dela são sempre insuficientes para dar conta da complexa tarefa que é própria da sala de aula.

---

<sup>21</sup> A autora está citando: BICUDO, M. A. V. (Org.). Pesquisa em Educação Matemática: concepções e perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

<sup>22</sup> Conforme Garnica (2009), práxis é uma prática seguida de reflexão que alimenta essa prática.

Para Gessinger (2001), essa mudança de abordagem na formação de professores – a que tem como proposta a formação de professores críticos reflexivos – vem ao encontro à proposta de Educação Inclusiva.

No que se refere à formação dos professores para trabalharem com alunos com necessidades educacionais especiais, a autora cita Mantoan (1997)<sup>23</sup> que destaca a importância de os cursos de formação inicial trabalharem com algumas questões<sup>24</sup> que se referem às deficiências, para que o professor tenha conhecimento sobre o tema.

Com relação à Educação Inclusiva, Gessinger (2001) apresenta brevemente os diversos usos de termos que foram, historicamente, utilizados para se referir a alunos com necessidades educacionais especiais na época em que foi realizada a pesquisa. Apresenta, também, uma breve história da Educação Inclusiva em âmbito mundial e nacional.

No capítulo 2 de sua dissertação, Gessinger (2001) descreve o tipo de pesquisa adotada por ela, o objetivo de seu trabalho, a área temática à qual ele se enquadra, as questões norteadoras de sua investigação, os sujeitos da pesquisa e a coleta e a metodologia utilizada para análise dos dados.

Segundo a autora, a sua pesquisa é de natureza qualitativa, do tipo estudo de caso, baseadas nas ideias de Lüdke e André (1986)<sup>25</sup>. Segundo ela, a escolha dessa metodologia se deu em razão das questões norteadoras da pesquisa que tentam compreender, em profundidade, um dado aspecto da realidade.

Para Gessinger (2001), a sua pesquisa tem por objetivo “analisar os relatos de professores de Matemática buscando compreender sua atuação em classes comuns do ensino regular com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais” (GESSINGER, 2001, p. 34).

A pesquisa está inserida na área temática *relatos de professores* – no caso do presente trabalho, de professores de Matemática que atuam em classe comum do ensino regular, com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais. A autora acredita que as narrativas de professores que já atuam com esses alunos em

---

<sup>23</sup> A autora está citando: MANTOAN, M. T. E. (Org.). A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon, 1997.

<sup>24</sup> Em seu trabalho, a autora não diz quais questões são essas.

<sup>25</sup> A autora está citando: LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.



classes comuns do ensino regular, podem contribuir para a compreensão do tema Educação Inclusiva.

As questões norteadoras de sua pesquisa são relacionadas ao professor de Matemática que trabalha com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em Classes Comuns, do ensino regular, e dizem respeito a qual é a formação desses professores, o que contam sobre sua ação pedagógica, como é sua atuação em sala de aula e, o que relatam sobre a presença desses alunos em sala de aula e sua influência na prática pedagógica.

Os sujeitos da pesquisa são professores de Matemática da Educação Básica e do Ensino Superior, que trabalham em classe comum do ensino regular da Rede Pública municipal e da Rede Privada dos municípios de Porto Alegre e Guaíba. A escolha desses sujeitos se deu segundo os seguintes critérios: ter formação em Matemática (Licenciatura ou Bacharelado) ou estar habilitado a lecionar Matemática, lecionar Matemática em escola regular ou na universidade, trabalhar ou ter trabalhado com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais e ter recebido comentários positivos sobre o seu trabalho pedagógico em classes inclusivas.

A seleção desses sujeitos da pesquisa foi realizada de diversas formas: através de contatos com a direção de uma escola privada da Rede Regular de ensino de Porto Alegre, que trabalha com alunos com necessidades educacionais especiais; através de contatos com o coordenador pedagógico de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre; pela sugestão de uma psicopedagoga que trabalha em uma clínica de atendimento especializado em Porto Alegre, que indicou a professora de um de seus alunos; e por indicação de uma professora de Educação Especial, que desenvolve seus trabalhos em uma sala de recursos pedagógicos de uma escola regular, que sugeriu o nome de uma professora que trabalha com alunos com necessidades educacionais especiais. Dessa forma, foram escolhidas sete professoras para participarem das entrevistas.

Os dados da pesquisa foram coletados através de entrevistas semiestruturadas, realizadas individualmente com as professoras selecionadas, em seu local de trabalho, e, também, pela observação de suas práticas pedagógicas quando estavam trabalhando com alunos que possuem necessidades educacionais especiais.

Para a coleta desses dados, foi elaborado um “Roteiro de Entrevista com o Professor”, dividido em dois blocos. O primeiro abordava questões relacionadas com a formação profissional e a atuação como professora de Matemática e o segundo abordava questões relacionadas ao trabalho com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais. As entrevistas foram realizadas em dois momentos, um para cada bloco, com uma duração aproximada de sessenta minutos cada. Elas foram gravadas e autorizadas para a transcrição, sendo assegurado, aos entrevistados, o sigilo e o respeito com os fatos relatados.

As respostas obtidas através das entrevistas foram transcritas pela autora e analisadas de acordo com a Técnica de Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (1995) e Moraes (1998). Da reflexão sobre essas entrevistas surgiram três categorias de análise: *Formação Profissional*, *Concepções* e *Ação Pedagógica*. Essas três categorias subdividem-se em nove subcategorias. A primeira categoria subdivide-se em *formação inicial* e *formação continuada*. A segunda categoria subdivide-se em *concepções sobre o aluno com necessidades educacionais especiais*, *concepções sobre inclusão*, *concepções sobre o grupo* e *concepções sobre ensino e aprendizagem*. A terceira categoria de análise foi subdividida em outras três: *conteúdos*, *estratégias de ensino* e *avaliação*.

As três categorias de análise – no âmbito das nove subcategorias – serão trabalhadas considerando-se vinte e três dimensões, como mostra o quadro abaixo:

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	DIMENSÃO
Formação profissional	- Formação inicial - Formação continuada	
Concepções	- Sobre o aluno com necessidades educacionais especiais  - Sobre inclusão  - Sobre o grupo  - Sobre ensino e aprendizagem	- Visão otimista - Reconhecimento das diferenças - Conceção abrangente - Pré-concepções  - Condições necessárias ao professor - Condições necessárias ao aluno - Finalidades  - Benefícios - Dificuldades  - Pressupostos - Preocupações com as dificuldades - Especificamente em Matemática
Ação pedagógica	- Conteúdos  - Estratégias de ensino  - Avaliação	- No ensino fundamental - No ensino médio - No ensino superior  - Metodologia de trabalho com os alunos - Superação das dificuldades de aprendizagem - Adaptações pela presença de alunos com necessidades educacionais especiais - Facilitadores do trabalho com alunos com necessidades educacionais especiais  - Objetivos - Instrumentos e estratégias - Aprovação/reprovação - Adaptações pela presença de alunos com necessidades educacionais especiais

Fonte: Gessinger (2001, p. 49).

No capítulo 3, a autora divulga a análise dos dados e comenta o resultado da entrevista com cada professor, elaborada a partir de cada uma das categorias, subcategorias e dimensões que foram definidas ao longo do trabalho.

Apresentamos, a seguir, o resultado da análise a que Gessinger (2001) chegou em sua pesquisa.

No que se refere à primeira categoria de análise (Formação Profissional) a autora buscou descrever e interpretar a formação profissional das professoras entrevistadas uma vez que essa formação influencia a prática docente e é influenciada por ela. A autora justifica essa reflexão sobre a formação profissional das entrevistadas com o argumento de que a formação inicial que esses

profissionais recebem não é suficiente para enfrentar o complexo ambiente da sala de aula, principalmente quando se tem alunos com necessidades educacionais especiais, o que justifica a procura por uma formação continuada.

Quanto à segunda categoria de análise (Concepções) a autora teve o propósito de descrever e interpretar as concepções das professoras no que se refere aos alunos e, em particular, àqueles com necessidades educacionais especiais, à inclusão, ao ensino e à aprendizagem.

No que se refere à última categoria de análise (Ação Pedagógica), a autora descreve e interpreta a ação pedagógica das professoras com relação aos conteúdos, ao ensino e à avaliação, para tomar conhecimento de suas práticas docentes em situação de sala de aula.

Nas considerações finais, Gessinger (2001) diz que, ao iniciar seu trabalho, tinha em mente que existia um professor e uma escola ideais, que esperava encontrar escolas inclusivas e que os professores fossem “dar a receita” de como torná-las assim. Entretanto, no decorrer da pesquisa ela percebeu que não existe ainda um caminho pronto, acabado para ser seguido. Com esse trabalho, a pesquisadora pôde rever sua prática pedagógica e suas concepções. Também, teve a certeza de que, a grande meta dos educadores deve ser a educação de qualidade para todos os alunos.

Ainda nas considerações finais, a autora destaca algumas constatações que emergiram das categorias de análise.

Na categoria Formação Profissional Gessinger (2001) destacou que a formação inicial parece não ser suficiente para preparar as professoras para enfrentarem os desafios da docência. Nesse sentido, uma alternativa encontrada para contemplar essa perspectiva é a formação continuada. Assim, um estímulo para esses profissionais buscarem novos conhecimentos, é a presença de alunos público-alvo da Educação Especial no ensino regular.

Na categoria Concepções, com os relatos das professoras, a autora destacou que muitas das concepções que as professoras possuem vêm ao encontro dos ideais de uma Educação Inclusiva, o que parece favorecer a inclusão de todos os alunos, com ou sem necessidades educacionais especiais. No entanto, sobre isso alguns aspectos precisam ser superados. Ainda com relação a essa categoria, há alguns temas que não estão bem esclarecidos para muitos professores, tais como: quais são os princípios da Educação Inclusiva, o que compete a cada um dos

sujeitos envolvidos no processo de inclusão escolar e quais as teorias mais recentes sobre aprendizagem.

Na categoria Ação Pedagógica, a autora destacou que algumas professoras, em suas atividades docentes, se aproximam, em alguns aspectos, de uma Educação Inclusiva, de modo a favorecer a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais, embora ainda seja necessário alguns redimensionamentos. Destacou, ainda, que devido à presença de alunos com necessidades educacionais especiais, as professoras começaram a repensar sua prática pedagógica, a procurar opções para tornar seu ensino mais acessível, o que trouxe benefícios para todos os alunos da sala de aula. Também foram realizadas mudanças nas formas de avaliar, de modo que o aluno torna-se parâmetro dele mesmo, sem comparações com os outros colegas.

Com todas essas colocações, a autora considera que seu trabalho tem relevância dentro da área Educação Inclusiva, pois juntamente com outros professores de Matemática, conseguiu momentos para refletir sobre os temas propostos. Ela buscou, também, contribuir para a reflexão de outros professores.

Estudamos também a dissertação intitulada *GEMaTh - a criação de um grupo de estudos segundo fundamentos da Educação Matemática crítica: uma proposta de educação inclusiva*, desenvolvida por Marcos Vinicius Milan Maciel junto ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Matemática, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em 2008.

Essa dissertação possuía como objetivo geral organizar e desenvolver atividades extracurriculares (minicursos) com um grupo de alunos, de uma escola pública militar, interessados em aprofundar seus conhecimentos e estudos em Matemática. Para isso, foi criado, na escola, um grupo de estudos, denominado Grupo de Estudos Professor *Malba Tahan (GEMaTh)*, que trabalhava com questões propostas nas provas de Olimpíadas de Matemática e seguia alguns dos pressupostos dos Fundamentos Filosóficos da Educação Matemática Crítica, de Ole Skovsmose<sup>26</sup>.

---

<sup>26</sup> Conforme Maciel (2008), Ole Skovsmose foi o precursor da ideia de reunir os fundamentos da Educação Crítica e do Ensino de Matemática. Esse autor propôs, num projeto de pesquisa desenvolvido na década de 1980, “discutir educação matemática como parte de um empreendimento democrático em uma sociedade altamente tecnológica” (SKOVSMOSE, 2004, p. 103). Através desse e outros projetos desenvolvidos por Skovsmose, foi proporcionado reflexões que levaram ao desenvolvimento de uma Filosofia da Educação Matemática Crítica.

O desenvolvimento das atividades do grupo tinha como objetivos a resolução de problemas e o trabalho em grupo para que os alunos “[...] pudessem reconhecer a historicidade da Matemática, o trabalho árduo das pessoas que a produziram, o caráter social das transformações causadas pela mesma e, de alguma forma, pudessem passar a compreendê-la como Ciência” (MACIEL, 2008, p. 66).

Nessa dissertação, a concepção de Educação Inclusiva defende o direito de diferença, ou seja, a valorização do interesse pelo estudo da Matemática, que é apresentado pelos alunos que participam do *GEMaTh*.

Maciel (2008) obteve, dentre outros, os seguintes resultados em sua investigação: a Educação Matemática Crítica representou um progresso considerável no desenvolvimento das atividades sugeridas aos alunos do grupo: além de possibilitar-lhes uma competência matemática, permitiu o desenvolvimento de competências tecnológicas e democráticas; através do planejamento das atividades, seguindo os objetivos da Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP) e os fundamentos da Educação Matemática Crítica, é possível “[...] criar as condições necessárias à formação de futuros pesquisadores e profissionais engajados, que sejam responsáveis pela produção de um conhecimento socialmente relevante ao país” (MACIEL, 2008, p. 103).

Outra pesquisa investigada foi a dissertação *Investigação-ação escolar: situação-problema na aprendizagem de conceitos matemáticos* desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), em 2008, por Vera Lúcia Biscaglia Pereira<sup>27</sup>.

Essa dissertação teve como objetivo geral “[...] investigar ativamente uma abordagem problematizadora na resolução de situações-problema nas aulas de matemática para contribuir com o aprendizado de conceitos matemáticos” (PEREIRA, 2008, p. 26).

A pesquisadora desenvolveu as atividades, nas aulas de Matemática, através da resolução de situações-problema, seguindo os pressupostos de Polya (1986) e Freire (1983), e com alunos surdos que estudavam no Ensino Médio na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

---

<sup>27</sup> Essa dissertação também não foi encontrada no mapeamento realizado, porém tivemos conhecimento da mesma devido ao fato do orientador da presente pesquisa conhecer o referido trabalho realizado pela Ms. Vera Lúcia Biscaglia Pereira.

Nessa sua pesquisa, Pereira (2008) concluiu, dentre outras coisas, que é necessário que se tenha conhecimento dos sistemas linguísticos, tanto de LIBRAS quanto de Língua Portuguesa, para que professor e alunos possam conhecer as expressões específicas da Matemática e o que está sendo problematizado nas situações-problema; que a mediação do professor em sala de aula pode criar vínculos entre conhecimento prático e conhecimento escolar e que a proposta de se trabalhar com situações-problemas abertas e de nível prático ressalta a interação entre os procedimentos e os conceitos, como a ação, a observação e a análise, de modo que os processos operatórios se tornem menos mecânicos.

Analisamos também a dissertação *Educação matemática inclusiva no ensino superior: aprendendo a partilhar experiências*, desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, em 2010, por Renato Marcone.

Essa dissertação teve como objetivo “[...] narrar o caso de um aluno cego em um curso de graduação em matemática, e com esta narrativa, levar o leitor a refletir sobre a Educação Matemática Inclusiva, em específico, no contexto do ensino superior” (MARCONE, 2010, p. 19). Vale ressaltar que esse sujeito da pesquisa é uma aluna que era vidente e, por problemas de saúde, ficou cega.

O *corpus* dessa pesquisa foi formado por entrevistas com treze pessoas envolvidas no processo de inclusão dessa aluna cega ao Ensino Superior, quais sejam: cinco professores da Faculdade de Matemática, as duas coordenadoras e a secretária do centro de pesquisa e extensão em Educação Especial da Universidade, três colegas dessa aluna, na Faculdade, a mãe dela e a própria aluna. As narrativas foram filmadas, transcritas e textualizadas, para que pudessem constituir as narrativas apresentadas nessa dissertação.

O autor pôde perceber que todos os entrevistados possuíam a mesma opinião no que se refere à inclusão dessa aluna cega quando escreve: “[...] a tentativa de adaptação da Faculdade de Matemática foi realmente muito complicada, e ainda tem sido” (MARCONE, 2010, p. 34). Essa pesquisa não apresenta, nas suas considerações finais, as conclusões a que o autor chegou.

Outra dissertação estudada foi *A formação do professor de matemática para a escola inclusiva: os projetos político curriculares das IES públicas do município de Belém-PA em análise* apresentada junto ao Programa de Pós-Graduação em

Educação da Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, em 2012, por Adiel Santos de Amorim.

Esse trabalho possuía o seguinte problema de pesquisa: “Que proposta curricular as IES públicas do município de Belém-PA construíram para os cursos de licenciatura em matemática face à demanda de formação do professor inclusivo prevista na atual legislação brasileira?” (AMORIM, 2012, p. 48).

O autor realizou uma análise de documentos oficiais<sup>28</sup> – internacionais e nacionais – que tratam dos temas Educação Inclusiva e formação de professores e uma análise dos Projetos Político Curriculares de três cursos de Licenciatura em Matemática de instituições de Ensino Superior públicas na cidade de Belém (PA)<sup>29</sup>. Para isso, utilizou-se como aporte teórico o Materialismo Histórico e Dialético.

Amorim (2012) obteve, dentre outros, os seguintes resultados: as iniciativas inclusivas, referentes ao ensino de pessoas com deficiência e/ou dificuldade de aprendizagem, começam a surgir na década de 1990, com os documentos oficiais internacionais onde se destacam a Declaração da Educação Para Todos e a Declaração de Salamanca; a Educação Inclusiva é um princípio e a Educação Especial é uma modalidade de educação; o público alvo da Educação Inclusiva são aqueles alunos que possuem algum tipo de dificuldade de aprendizagem, sendo por razão biológica ou não; no trabalho do professor não se justifica a “[...] “desculpa histórica” de que não é capaz de ensinar a pessoa com deficiência em virtude da precariedade da formação inicial” (AMORIM, 2012, p. 330).

Investigamos também a dissertação intitulada *Ensino da Matemática: Práticas Pedagógicas para a Educação Inclusiva* desenvolvida junto ao Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), em 2013, por Adriana Santos Morgado.

Essa dissertação possuía como objetivo “[...] investigar as contribuições de práticas pedagógicas no ensino de Matemática para alunos com deficiência em um

---

<sup>28</sup> Foram analisados os seguintes documentos oficiais: Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), Declaração de Salamanca (1994), Diretrizes Curriculares para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CB 2/2001), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (Resolução CNE/CP 1/2002), Parecer CNE/CB 17/2001, Parecer CNE/CP 9/2001, Constituição Federal e Leis e Diretrizes de Ensino e Formação de Professores.

<sup>29</sup> Foram analisados os Projetos Político Curriculares das seguintes instituições de ensino superior: Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade do Estado do Pará (UEPA) e Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA).



processo de formação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental” (MORGADO, 2013, p. 18).

Os sujeitos dessa pesquisa foram quatro professoras<sup>30</sup> que trabalhavam no Ensino Fundamental I da Rede Regular de ensino de escolas públicas do estado de São Paulo e que têm incluídos, em sala de aula, alunos com deficiência.

Morgado (2013) realizou encontros com os sujeitos da pesquisa para reflexão, discussão e criação de atividades para serem desenvolvidas em aulas de Matemática com alunos que possuem deficiência. Essas atividades foram disponibilizadas, também, em forma de oficinas, para os professores interessados das escolas em que os sujeitos da pesquisa lecionavam.

O *corpus* da pesquisa foi composto por observações participativas das atividades desenvolvidas e entrevistas semiestruturadas realizadas após o desenvolvimento das oficinas. As entrevistas foram realizadas com o objetivo de abordar todo o processo de desenvolvimento das atividades, desde a criação das atividades até o desenvolvimento das oficinas nas escolas.

A partir das observações participativas e das transcrições das entrevistas, foram elaboradas narrativas com o intuito de “[...] interpretar o cenário, o momento, as experiências e as percepções das professoras, no percurso da criação das atividades até o desenvolvimento das oficinas” (MORGADO, 2013, p. 40).

Morgado (2013) utilizou como referencial teórico a teoria de Nóvoa (2009) e obteve, dentre outras, as seguintes conclusões: existe a necessidade de criar grupos de estudos dentro das escolas que possibilitem, aos professores, momentos para partilhar informações e refletir sobre a situação de aprendizagem dos seus alunos, com e sem deficiência; a realização das oficinas nas escolas foi bem aceita pelos docentes que mostraram interesse para o desenvolvimento de outras práticas pedagógicas relacionadas ao ensino de Matemática para alunos com algum tipo de deficiência.

Analisamos também a tese *Formação de professores que ensinam Matemática para uma Educação Inclusiva* apresentada por Carlos Augusto Rodrigues Lima, junto ao Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), em 2013.

---

<sup>30</sup> Dessas professoras, uma leciona na Rede Municipal de Educação do estado de São Paulo e as outras três, na Rede Estadual de Educação de São Paulo.

Esse trabalho possuía como questão central: “[...] que ações de formação continuada favorecem o trabalho de ensino de Matemática na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental junto a alunos com deficiência?” (LIMA, 2013, p. 23).

Os sujeitos dessa pesquisa foram seis professoras que trabalhavam em seis escolas da Rede Pública da cidade de São Paulo, sendo duas escolas Da Rede Municipal e quatro da Rede Estadual de ensino. Essas professoras trabalhavam com alunos que possuíam deficiência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Foi proposto, pelo autor da pesquisa, um processo de formação continuada para as professoras de modo que pudessem se preparar para lidar com alunos com deficiência. Para isso, foram realizados encontros de formação e de planejamento de atividades para serem desenvolvidas em sala de aula, além de questionários e entrevistas com as professoras e observações e gravações em vídeo das aulas ministradas pelas professoras.

Lima (2013) obteve, dentre outras as seguintes conclusões: os momentos de formação coletiva propiciaram uma discussão sobre a teoria associada à prática. Apresentou, ainda, na forma de conclusão, as seguintes propostas: a escola deve fornecer espaços para que os professores possam socializar suas práticas e refletir sobre elas; a escola deve oferecer, aos seus professores, oficinas sobre o ensino de Matemática para alunos com deficiência; os professores devem elaborar suas atividades de modo que proporcione a inclusão de todos os alunos, com ou sem deficiência.

Estudamos também a dissertação de Fernanda Malinosky Coelho da Rosa, intitulada *Professores de matemática e a educação inclusiva: análises de memoriais de formação*, desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, em 2013.

Essa dissertação procurava responder a seguinte questão norteadora: “Como os professores (de matemática) se aproximam e percebem o processo de educação inclusiva dos alunos com deficiência (visual, em particular)?” (ROSA, 2013, p. 14). Com base nessa questão o trabalho tinha como objetivo geral buscar uma compreensão de como professores de Matemática trabalham com a questão da Educação Inclusiva de alunos com deficiência visual e de como percebem a

Educação Inclusiva, no decorrer do seu processo de formação inicial e continuada. Buscava, também, trazer contribuições para o projeto *Mapeamento da Formação e Atuação de Professores de Matemática no Brasil*<sup>31</sup>, que é desenvolvido pelo Grupo História Oral e Educação Matemática (GHOEM), da UNESP, campus de Bauru.

Os sujeitos dessa pesquisa foram professores de Matemática participantes de um curso de Braille, que foi ofertado pela Universidade Federal Fluminense, no estado do Rio de Janeiro.

O *corpus* do trabalho foi produzido através de uma pesquisa bibliográfica e documental e dos memoriais de formação – que foram escritos, pelos professores participantes da pesquisa, em um blog<sup>32</sup> restrito e criado para esse fim.

Segundo a autora, os memoriais de formação são um caso específico de narrativas (auto) biográficas e quando são utilizados em pesquisas realizadas na área da educação, são vistos como “movimento de investigação-formação”, tanto em pesquisas sobre a formação inicial ou continuada de professores quanto sobre memórias ou autobiografias dos mesmos<sup>33</sup>. Além disso, os memoriais de formação também possibilitam a reflexão sobre as situações vividas pelos professores, as suas escolhas, os seus questionamentos, etc., e que podem influenciar – positivamente ou não – na sua formação. Nessa dissertação, os memoriais de formação foram registrados através de um blog para que pudessem ter um “caráter mais dinâmico” e semelhante às entrevistas orais.

Através das narrativas dos professores nos blogs, a pesquisadora realizou uma análise de singularidades e uma análise de convergências, na perspectiva de Martins-Salandim (2012)<sup>34</sup>, que é um procedimento de análise também utilizado em outras pesquisas do GHOEM.

A análise de singularidades permitiu investigar o que cada memorial de formação escrito no blog tinha em comum e, também, o que era próprio de cada

---

<sup>31</sup> Conforme Rosa (2013), o objetivo desse projeto era entender a formação de professores de Matemática nas diversas regiões do Brasil.

<sup>32</sup> Segundo a autora, um blog é um meio virtual que possibilita interação entre os participantes e a forma de escrita que prevalece é a do cotidiano.

<sup>33</sup> A autora está parafraseando: SOUZA, E. C. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. Revista Educação em Questão. Natal, v. 25, n. 11, p. 22-39, jan./abr. 2006b.

<sup>34</sup> MARTINS-SALANDIM, M. E. A interiorização dos cursos de Matemática no estado de São Paulo: um exame da década de 1960. Tese (Doutorado). Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas. Rio Claro, 2012.

narrativa. Conforme a autora, o que se buscou com essa análise foi verificar as particularidades de cada professor e como cada um deles, enquanto professor de Matemática, entende a Educação Inclusiva em geral, e em particular de alunos com deficiência visual.

Após a análise de singularidades, a autora destacou cinco eixos para serem investigados na análise de convergências, quais sejam: os cursos de formação continuada, as disciplinas optativas e obrigatórias da graduação, os projetos das universidades e os recursos didáticos para o ensino de Matemática, o convênio entre o Instituto Benjamin Constant e o Colégio Pedro II, e as concepções sobre Educação Inclusiva.

A análise de convergências permitiu identificar e interpretar tendências ou evidências, que juntamente com outros registros escritos ajudaram a chegar a respostas para o problema de pesquisa<sup>35</sup>.

Como uma das conclusões do trabalho, Rosa (2013) diz que o tema Educação Inclusiva é amplo, o que permite muitas discussões, e que algumas das leis que foram criadas para discutir esse tema não foram colocadas em prática ou “não estão saindo do papel”, o que de nada adianta, uma vez que a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares não é realizada somente com a publicação de leis e as recomendações contidas nelas: é necessário colocá-las em prática.

A autora pôde concluir, também, que há um movimento gradativo e lento das universidades na busca por se adequar ao que dizem as leis sobre Educação Inclusiva. No entanto, nas duas universidades do estado do Rio de Janeiro que foram citadas pelos professores nos memoriais de formação<sup>36</sup>, as disciplinas ofertadas, relacionadas à Educação Inclusiva, são optativas; ou seja, não existe a garantia de que todos os acadêmicos da Licenciatura irão cursá-las.

Analisamos, ainda, a dissertação *Contextos educacionais inclusivos de alunos surdos: ações frente à realidade inclusiva de professores de matemática da Educação Básica*, desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de

---

<sup>35</sup> A autora está parafraseando BARALDI, I. M. *Retraços da Educação Matemática na Região de Bauru (SP): uma história em construção*. 2003. 240 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática). Universidade Estadual Paulista, Rio Claro (SP), 2003, p. 224.

<sup>36</sup> Uma dessas universidades é pública e a outra é privada.

Ciências e Educação Matemática da Universidade Estadual de Londrina, em 2013, por Márcia Cristina De Souza.

Essa dissertação possuía como objetivo compreender como era a prática docente no que diz respeito às dificuldades encontradas pelos professores de Matemática para trabalhar com alunos surdos, incluídos nas salas de aula da Educação Básica.

A autora realizou entrevistas estruturadas com quinze professores de Andirá (PR) e municípios vizinhos, que trabalhavam Matemática em salas de aula que possuíam alunos surdos incluídos, no ano de 2011. A transcrição das entrevistas se deu conforme a proposta da Análise de Conteúdo, de Bardin (1977) e a análise e interpretação das mesmas, conforme a Metanálise, de Fiorentini e Lorenzato (2009).

Dentre os resultados da pesquisa, destacamos os seguintes: a inclusão dos alunos surdos não está acontecendo adequadamente; é evidente a necessidade de estudos teóricos sobre a educação em geral e trocas de experiência entre os docentes das escolas; a formação continuada e permanente dos docentes é fundamental para que se tenham avanços no contexto da Educação Inclusiva.

Estudamos, também, a dissertação *Professores que ensinam matemática e a inclusão escolar: algumas compreensões*, desenvolvida por Erica Aparecida Capasio Rosa, em 2014, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Instituto de Geociências e Ciências Exatas<sup>37</sup>.

Essa dissertação buscava elaborar uma compreensão sobre a inclusão escolar e o processo de ensino e aprendizagem de Matemática de alunos que possuem deficiência, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação, através das narrativas de docentes que ensinam Matemática a esses alunos. Possuía, também, a seguinte questão de pesquisa: “*O que os professores que ensinam matemática dizem sobre a inclusão escolar e o ensino e a aprendizagem de matemática para os alunos público alvo da Educação Especial?*” (ROSA, 2014, p. 13, grifo da autora).

---

<sup>37</sup> Essa dissertação também não foi encontrada no mapeamento realizado, porém a mesma foi encontrada em uma pesquisa realizada no site do grupo de pesquisa Grupo História Oral e Educação Matemática (GHOEM).

O *corpus* da pesquisa foi constituído por entrevistas semiestruturadas com nove professores que ensinavam Matemática<sup>38</sup> a alunos que são público-alvo da Educação Especial e por dados oficiais fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação do município de Campinas (SP). Esses dados oficiais estavam relacionados às políticas públicas e à Educação Inclusiva e foram coletados para que fosse possível realizar uma contextualização do município supracitado, pois esse foi o município onde se realizou a investigação.

Rosa (2014) utilizou para a realização das entrevistas, como metodologia, os procedimentos da História Oral e para a análise das narrativas uma análise de convergência/divergência, desenvolvidas e utilizadas pelo grupo de pesquisa GHOEM. A partir desse procedimento metodológico surgiram três categorias de análise: *à primeira vista, formação e que escola é essa?*

Na primeira categoria foram discutidas as impressões dos professores de Matemática que trabalham com alunos que são público-alvo da Educação Especial e, também, as sensações dos professores de Educação Especial ao trabalhar Matemática com esses alunos. Na segunda categoria foi abordada a formação dos professores de Matemática em relação à Educação Especial e a formação dos professores de Educação Especial em relação à Matemática e, ainda, algumas reflexões sobre formação continuada. Na terceira e última categoria, foi discutido “[...] sobre o que é escola, sobre sua função, cotidiano escolar e se a estrutura escolar atual permite com que as escolas sejam inclusivas” (ROSA, 2014, p. 114).

Rosa (2014), dentre outras coisas, concluiu que para que as escolas sejam, de fato, inclusivas é necessário a realização de um trabalho em conjunto de todos os envolvidos no ambiente escolar; que, em algumas narrativas, ficou claro que não raro os alunos com deficiência são totalmente ignorados dentro da sala de aula, o que aponta para um movimento contrário à inclusão e que “Os cursos de formação, inicial ou continuada, necessitam proporcionar outras práticas, realizar discussões reais acerca de escolas, professores e alunos e que as políticas públicas não sejam somente de governo” (ROSA, 2014, p. 135-136).

Outra pesquisa estudada foi a tese *Trabalho com projetos na formação inicial de professores de matemática na perspectiva da educação inclusiva*, apresentada

---

<sup>38</sup> Desses professores, sete possuem graduação em Licenciatura em Matemática e dois em Educação Especial.

junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, em 2014, por Vanessa de Paula Cintra.

Esse trabalho possuía como objetivo analisar o envolvimento de graduandos de um curso de Licenciatura em Matemática na elaboração e execução de projetos relacionados com o tema inclusão. Tinha, também, como problema de pesquisa “Que compreensões podem ser produzidas a partir do trabalho com projetos abordando a Educação Inclusiva na formação inicial de professores de Matemática?” (CINTRA, 2014, p. 8).

A produção dos dados ocorreu em duas disciplinas obrigatórias<sup>39</sup>, realizadas em semestres subsequentes, do curso de Licenciatura em Matemática, de uma universidade pública do estado de Minas Gerais. Nessas disciplinas, os alunos eram divididos em grupos, onde estudavam, elaboravam e desenvolviam projetos relacionados à realidade do mundo em que vivem, buscando informações em contextos distintos e, para a elaboração desses projetos, utilizou-se a metodologia de trabalho com projetos. O tema escolhido pelos grupos para trabalhar no desenvolvimento dos projetos foi inclusão.

Para a coleta dos dados, a autora utilizou um questionário com perguntas abertas que foi respondido individualmente pelos acadêmicos das disciplinas e um portfólio onde os alunos puderam registrar “[...] reflexões, sensações, percepções, anseios e experiências sobre o trabalho” (CINTRA, 2014, p. 62). Analisou, também, a elaboração e o relatório final dos projetos.

A análise dos dados foi realizada conforme a metodologia da Análise de Conteúdo, de Bardin (1997), o que possibilitou a autora obter, dentre outros, os seguintes resultados: através da metodologia de projetos é possível trabalhar com o tema formação de professores de Matemática na perspectiva proposta pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica; o trabalho com projetos permitiu aos futuros professores uma postura reflexiva e investigativa. Além disso, possibilitou aos licenciandos compreender:

[...] a importância da Educação para Todos; de incluir alunos com NEE na escola; da necessidade das salas de recursos multifuncionais; da capacitação de profissionais da área; da escola, dos professores e da família na educação dos alunos com NEE; de pesquisar, elaborar, criar,

---

<sup>39</sup> A professora que ministrou essas disciplinas foi a autora dessa pesquisa.

desenvolver novas metodologias didático-pedagógicas e recursos para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem da Matemática para alunos com NEE, entre outros (CINTRA, 2014, p. 131).

Analisamos também a dissertação intitulada *Inclusão de alunos cegos em classes regulares e o processo ensino e aprendizagem da matemática*, apresentada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Ensino de Física, da Universidade Federal de Santa Maria, por Elisa Seer Splett, em 2015.

O objetivo geral dessa pesquisa foi identificar e analisar as principais dificuldades enfrentadas por professores de Matemática, que têm alunos cegos incluídos em suas salas de aula.

Os sujeitos da pesquisa foram dois professores de Matemática de uma escola<sup>40</sup> da Rede Pública da cidade de Santa Maria que tinham alunos cegos em suas classes regulares, a educadora especial da escola e dois alunos cegos da mesma.

Para a coleta de dados foram utilizados: observação das aulas nas turmas que tinham alunos cegos, questionário respondido pelos professores de Matemática, entrevista realizada com o educador especial da escola e sequência didática desenvolvida com os alunos.

Os dados foram analisados conforme a metodologia de Análise de Conteúdo, de Bardin (2006), o que possibilitou a autora obter, dentre outros, os seguintes resultados: “O aluno com deficiência visual necessita explorar seus outros sentidos para que seja capaz de compreender os conceitos matemáticos” (SPLETT, 2015, p. 93), e para isso faz-se necessário a utilização de materiais manipuláveis; “A utilização do material concreto vai permitir que o aluno literalmente “sinta” o que esta sendo ensinado e seja capaz de desenvolver suas abstrações compreendendo assim, os conceitos matemáticos envolvidos”(SPLETT, 2015, p. 93).

---

<sup>40</sup> Na época da pesquisa, essa escola possuía quatro alunos cegos incluídos nas salas de aula do Ensino Fundamental.



#### 4 REFERENCIAIS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

O presente trabalho se insere nos marcos de uma pesquisa qualitativa. Numa investigação dessa natureza, conforme Garnica (2005):

[...] o adjetivo “qualitativa” estará adequado às pesquisas que reconhecem: (a) a transitoriedade de seus resultados; (b) a impossibilidade de uma hipótese *a priori*, cujo objetivo da pesquisa será comprovar ou refutar; (c) a não neutralidade do pesquisador que, no processo interpretativo, vale-se de suas perspectivas e filtros vivenciais prévios dos quais não consegue se desvencilhar; (d) que a constituição de suas compreensões dá-se não como resultado, mas numa trajetória em que essas mesmas compreensões e também os meios de obtê-la podem ser (re)configuradas; e (e) a impossibilidade de estabelecer regulamentações, em procedimentos sistemáticos, prévios, estáticos e generalistas (GARNICA, 2005, p. 7).

Uma pesquisa qualitativa pode ser conduzida por diferentes caminhos e dentre as trajetórias possíveis optamos por conduzi-la por um estudo de caso que, conforme Fiorentini e Lorenzato (2012), “[...] busca investigar e interpretar o caso como um todo orgânico, uma unidade em ação com dinâmica própria, mas que guarda forte relação com seu entorno ou contexto sócio-cultural” (FIORENTINI; LORENZATO, 2012, p. 110-111).

No caso particular de nossa investigação serão construídos dois *corpora*<sup>41</sup> de pesquisa: um oral, composto de entrevistas realizadas com a assessora pedagógica responsável pela Educação Especial na 8ª CRE e com professores de Matemática da Educação Básica, da Rede Estadual, que trabalham em turmas que possuem alunos incluídos, e outro, escrito, composto por currículos oficiais dos cursos de Licenciatura em Matemática em que os professores entrevistados concluíram seus cursos de graduação e de documentos oficiais que legislam sobre a Educação Especial, onde daremos ênfase às orientações dadas sobre as ações pedagógicas para o trabalho em turmas que possuem alunos incluídos e sobre a formação dos professores para o trabalho nessas turmas.

Após a constituição desses dois *corpora* de pesquisa, ambos serão confrontados utilizando-se a metodologia de análise proposta por Martins-Salandim (2012) em seu trabalho de doutorado: análise de singularidades e análise de convergências.

---

<sup>41</sup> A palavra *corpora* em língua latina representa o plural da palavra *corpus* (corpo).

O *corpus* oral da pesquisa será obtido por entrevistas semiestruturadas tendo como referencial teórico-metodológico os pressupostos da História Oral. Para isso, utilizaremos como fundantes teóricos dessa metodologia José Carlos Sebe Bom Meihy (1996) e, principalmente, Antonio Vicente Marafioti Garnica (2005; 2007; 2011; 2013).

Muito embora nem todas as pesquisas que utilizam entrevistas optam por conduzi-las pelo referencial da História Oral, as pesquisas que fizerem a opção por esse referencial teórico-metodológico deverão, necessariamente, realizar entrevistas ou utilizar entrevistas já realizadas.

A História Oral, conforme Meihy (1996)<sup>42</sup>, teve seu surgimento na Universidade de Columbia, Nova York, em 1947. Isso aconteceu depois da Segunda Guerra Mundial em decorrência de uma combinação entre os avanços tecnológicos e a necessidade de registrar as experiências vividas pelos combatentes dessa guerra, pelos seus familiares e vítimas desse conflito.

Sobre o surgimento da História Oral, Garnica (2005), por sua vez, cita como pioneiro dessa metodologia Allan Nevins, pois ele realizou gravações com algumas personalidades americanas, dentre as quais se destaca a biografia de Henry Ford, após a Segunda Guerra Mundial. Sobre isso, escreve ainda:

[...] o próprio Nevins nega essa paternidade, afirmando que a História Oral nasceu por si mesma, por uma patente necessidade de se aproveitar os recursos tecnológicos mais atualizados como um suporte para a preservação das memórias que o tempo teima em colocar no esquecimento. (CF. DUNAWAY; BAUM, 1996 apud GARNICA, 2005, p. 05).

Já no Brasil, a História Oral passou a se desenvolver mais tarde, principalmente depois do Golpe Militar de 1964. Esse atraso se deu, segundo Meihy (1996) devido a dois fatores principais: a falta de tradições institucionais não-acadêmicas que se comprometessem em desenvolver projetos que registrassem as histórias locais e a ausência de vínculos universitários com a cultura popular e os regionalismos locais.

Conforme Garnica (2005), em 1975 foi criada a Associação Brasileira de História Oral e a partir da década de 1980 começa a aumentar o uso dessa metodologia por universidades e outras instituições. Os primeiros estudos brasileiros

---

<sup>42</sup> Meihy trata da História Oral como metodologia de pesquisa em geral.

que utilizam a História Oral estão vinculados à Psicologia Social. Depois disso, outras áreas do conhecimento começam a utilizá-la e, dentre elas, está a Educação Matemática<sup>43</sup>.

Quando se trata da História Oral, Garnica (2005) enfatiza que a escolha por essa modalidade historiográfica é uma opção por uma concepção de História com o devido reconhecimento dos pressupostos que a tornaram possível. Optar pela História Oral:

É inscrever-se num paradigma específico, é perceber suas limitações e suas vantagens e, a partir disso, (re)configurar os modos de agir de maneira a vencer as resistências e ampliar as vantagens. Portanto, não se trata simplesmente de optar pela coleta de depoimentos, e, muito menos, e colocar como rivais a escrita e a oralidade. Trata-se de entender a História Oral na perspectiva de, face à impossibilidade de constituir “A” história, (re)constituir algumas de suas várias versões, aos olhos de atores sociais que vivenciaram certos contextos e situações, considerando como elementos essenciais, nesse processo, as memórias desses atores – vias de regra negligenciados – sem desprestigiar, no entanto, os dados “oficiais”, sem negar a importância de fontes primárias, de arquivos, de monumentos, dos tantos registros possíveis (GARNICA, 2005, p. 05-06).

#### 4.1 SOBRE OS PROCEDIMENTOS DESENVOLVIDOS NA HISTÓRIA ORAL

A História Oral é uma metodologia de pesquisa que

[...] mantém uma tradição já consolidada na área da Educação Matemática, qual seja, a de mobilizar parâmetros qualitativos de investigação que se apoiam na oralidade, na coleta de depoimentos/narrativas que, de maneiras variadas, são analisados sob várias perspectivas e constituem novas narrativas (GARNICA, 2011, p. 05).

De acordo com Meihy (1996), a História Oral possui três modalidades: a *história oral de vida*, a *história oral temática* e a *tradição oral*. A nossa pesquisa se enquadra em história oral temática, pois temos um assunto particular e preestabelecido – a Educação Inclusiva em aulas de Matemática – que será investigado por meio da narrativa dos professores que efetivamente trabalham com turmas inclusivas.

A História Oral, ainda conforme Meihy (1996), é um conjunto de técnicas que tem início com um projeto. Esse projeto deve conduzir as escolhas, especificar as

---

<sup>43</sup> Garnica trata da História Oral como metodologia de pesquisa em geral e, principalmente, voltada à área da Educação Matemática.

condutas, qualificar os procedimentos metodológicos e deve, também, possuir um título que resuma os objetivos da pesquisa.

Outro elemento que um projeto dessa natureza necessita possuir é a sua justificativa que deve contemplar a importância que a pesquisa possui para a área que está sendo investigada, os objetivos centrais e objetivos complementares da pesquisa. Nesse sentido, os objetivos centrais devem atender sempre a um interesse importante que vincula os sujeitos da pesquisa – classificados por Meihy (1996) como colônia e rede – a um sentido social que marca a importância do trabalho. Os objetivos complementares são voltados aos diálogos historiográficos dando destaque às lacunas ou às correções da literatura específica sobre o tema da pesquisa.

Na definição dos sujeitos da pesquisa, Meihy (1996), classifica a “colônia” como uma ampla comunidade sobre a qual a pesquisa recai; a “rede”, por sua vez, é uma subdivisão dessa comunidade e é constituída a partir do estabelecimento de critérios para a escolha das pessoas a serem entrevistadas. Esse autor compara a “colônia” com espécie e a “rede” com gênero. Os depoentes devem ser pessoas que tenham algum conhecimento sobre o tema a ser investigado e que possam auxiliar o pesquisador em seu trabalho.

No caso específico de nossa investigação temos como “colônia” os professores da Rede Pública – estadual – de Ensino da Educação Básica, na cidade de Santa Maria (RS), e como “rede” professores de Matemática dessa rede de ensino que trabalham com alunos incluídos.

Para a realização das entrevistas, com antecedência, será agendado com os sujeitos da pesquisa – também chamados colaboradores – o dia, a hora e o local onde elas serão realizadas. Antes das entrevistas serem realizadas, é preciso que seja explicado, aos colaboradores, o que significa o projeto com o qual estarão se envolvendo, como serão realizados os procedimentos das gravações e, por fim, esclarecer outras dúvidas eventuais que surgirem. Deve também, ficar esclarecido ao depoente que ele terá conhecimento do roteiro com as questões da entrevista antes dela acontecer.

As entrevistas poderão ser gravadas em áudio e/ou vídeo e deve ser garantido para o momento da entrevista, “[...] um clima de solidariedade profissional, aberto ao aconchego, à confiança e ao respeito” (MEIHY, 1996, p. 55).

Garnica (2007) escreve que entrevistas são diálogos acerca do objeto de pesquisa e são enriquecidas se forem realizadas em um clima de cumplicidade entre entrevistador e entrevistado. O entrevistador deve ter conhecimento – no mínimo, de modo geral – sobre alguns aspectos que o depoente narra para que possa interagir com o colaborador da pesquisa “[...] perguntando, complementando, valorizando – com conhecimento de causa – as experiências que a ele são relatadas” (GARNICA, 2007, p. 41). Para que isso ocorra, o pesquisador não deve mostrar-se neutro ante seu entrevistado.

No presente trabalho, vamos nos valer dessa perspectiva proposta por Garnica (2007) que concebe as entrevistas como interlocuções plenas sobre um tema escolhido. Além disso, como já dissemos, um dos *corpora* de nossa pesquisa será constituído a partir de entrevistas semiestruturadas, onde um roteiro servirá de guia para norteá-las; entretanto, esse roteiro não irá impedir que outras questões – desde que sejam consideradas necessárias e em momentos convenientes – sejam elaboradas no decorrer das entrevistas.

Falando sobre entrevistas realizadas com os pressupostos metodológicos da História Oral, Martins-Salandim (2012), advoga que elas devem ser conduzidas não somente pelo entrevistador e seu roteiro, mas, também, pelo entrevistado, pois seu modo de contar os fatos e suas experiências interferem no momento da entrevista. É o entrevistado quem decide os fatos que vai narrar e os que vão “ficar no esquecimento”. Além disso, essa mesma autora afirma, ainda, que a entrevista pode ser um momento “[...] para denúncias, para reflexão, para análise de situações vivenciadas, para a rememoração saudosista, para a purgação, para a homenagem, para a expressão de ressentimentos e realizações etc.” (MARTINS-SALANDIM, 2012, p. 54).

O passo seguinte às entrevistas será a transcrição das mesmas: momento em que a entrevista em linguagem oral materializa-se em texto escrito. Para isso, o pesquisador pode escolher se irá utilizar um *software* de transcrição ou não.

Realizadas as transcrições optaremos, em nosso trabalho, pela textualização da entrevista transcrita.

Para Garnica (2007) há diferentes níveis de textualização. O mais simples deles é aquele em que podemos eliminar alguns vícios de linguagem e algumas palavras que se repetem, reordenar alguns fragmentos e preencher algumas lacunas, de modo que a leitura do texto se torne mais fluente, mas sempre

preservando o significado original das narrativas. Outro nível de textualização é a transcrição, que é “[...] um processo no qual o autor do trabalho assume a voz dos entrevistados e cria o seu discurso a partir daquilo que foi dito, fazendo recorte das falas, mudando a sequência dos assuntos para deixar o texto mais coeso” (GARNICA, 2007, p. 55). Na transcrição o autor assume o lugar do depoente e trabalha com o discurso conforme os seus interesses, podendo até criar uma situação completamente fictícia a partir da transcrição.

Utilizaremos, em nosso trabalho, o primeiro dos níveis de textualização exposto acima.

Por fim, as textualizações devem ser submetidas ao entrevistado para que ele realize a conferência dos depoimentos, as alterações que julgar procedentes – seja de modo a complementar ou excluir informações – e dê a autorização para a possível publicação dos resultados. A autorização para a publicação das entrevistas deve ser realizada através da assinatura de uma carta de sessão de direitos, que conforme Garnica (2013), pode ser escrita em redação simples e deve ficar especificado a maneira como o pesquisador pode utilizar os textos gerados das textualizações.

A História Oral, para Meihy (1996), tem sua base de existência no depoimento gravado, tendo como pressuposto uma preocupação com o uso da entrevista, devido a relações éticas, de direito à autoria e sobre a função social do produto obtido.

#### 4.2 ANÁLISE DE SINGULARIDADES E ANÁLISE DE CONVERGÊNCIAS

Para analisar os *corpora* de nossa investigação, vamos nos valer da metodologia que Martins-Salandim (2012) utilizou em sua tese intitulada *A interiorização dos cursos de Matemática no Estado de São Paulo: um exame da década de 1960*. Nela, a autora realizou entrevistas e usou como metodologia de pesquisa a História Oral e, para análise das narrativas provenientes das entrevistas e dos documentos, desenvolveu uma análise de singularidades e uma análise de convergências.

Para essas análises, é como se tivéssemos dois projetos num mesmo projeto, ou seja, dois projetos numa mesma operação historiográfica:

[...] uma mais memorialística, voltada às singularidades das vidas e experiências relatadas (que tentamos captar a partir do que denominamos “análise de singularidades”) e outra, mais propriamente historiográfica (captada no que denominamos “análise de convergências”) (MARTINS-SALANDIM, 2012, p. 61).

A análise de singularidades colocará o seu foco para registrar o que é característico, em suas peculiaridades e em suas particularidades, no que cada depoente disse em sua narrativa.

#### A análise de convergências

[...] será conduzida na tentativa de registrar, pela nossa ótica, não somente o que converge nos depoimentos dos nossos sujeitos de pesquisa como, também, o que dos elementos convergentes das narrativas é possível identificar em outros objetos de análise constitutivos da pesquisa [...] (REISDOERFER, 2015, p. 69).

No caso de nossa investigação, vamos analisar os documentos oficiais da legislação brasileira, no que se refere ao trabalho com alunos incluídos no ensino regular, à formação dos professores, etc.

### 4.3 SOBRE AS ENTREVISTAS EM NOSSA PESQUISA

Os sujeitos de nossa pesquisa são professores de Matemática, da cidade de Santa Maria (RS), que lecionam em escolas estaduais de Educação Básica da Rede Pública de ensino e que trabalham em turmas dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio que possuem alunos incluídos.

Para a escolha desses professores foi realizado um levantamento na 8ª CRE para saber quais escolas do município de Santa Maria possuem o maior número de matrículas de Atendimento Educacional Especializado. Dessas instituições, foram escolhidas cinco escolas estruturadas em contextos sócio-econômicos distintos.

Os primeiros contatos com esses profissionais foram realizados nas escolas indicadas no levantamento. Nesse primeiro contato, foram explicados aos entrevistados os procedimentos de realização da pesquisa.

Antes da realização das entrevistas, enviamos para cada um dos sujeitos da pesquisa, por e-mail, o roteiro para condução das mesmas. Isso foi realizado, em obediência aos pressupostos da História Oral, para que o entrevistado tivesse conhecimento das perguntas que conduziriam a entrevista.

A primeira a ser entrevistada foi a professora Maíra<sup>44</sup>, assessora pedagógica responsável pela Educação Especial na 8ª CRE. Ela foi entrevistada duas vezes, pois algumas respostas dadas na primeira entrevista precisavam ser esclarecidas. Essas entrevistas foram realizadas no prédio da 8ª CRE, situado na Rua Presidente Vargas, na cidade de Santa Maria, nos dias 09 de maio de 2016, às 9hs, e 23 de junho de 2016, às 9hs. O tempo de duração de cada uma das entrevistas foi 6 minutos e 35 segundos, e 35 minutos e 32 segundos, respectivamente.

A segunda entrevista a ser realizada foi com a professora Maria<sup>45</sup>. Ela também foi entrevistada duas vezes de modo que pudesse esclarecer algumas respostas dadas na primeira entrevista. Essas entrevistas foram realizadas na escola em que a referida professora trabalha, nos dias 20 de maio de 2016, às 8hs35min, e 13 de junho de 2016, às 15hs. O tempo de duração dessas entrevistas foi, respectivamente, 47 minutos e 26 segundos, e 41 minutos e 42 segundos.

A professora Taiane<sup>46</sup> foi a terceira a ser entrevistada. Sua entrevista foi realizada no prédio da Prefeitura Municipal de Santa Maria, localizado na Rua Venâncio Aires, cidade de Santa Maria, no dia 30 de maio de 2016, às 8hs40min, e teve tempo de duração de 25 minutos e 38 segundos.

A quarta entrevistada foi professora Eliana<sup>47</sup>. A entrevista, com duração de 29 minutos e 14 segundos, ocorreu no dia 13 de junho de 2016, às 8hs30min, na escola onde a professora ministra aulas.

A professora Talita<sup>48</sup> foi a quinta a ser entrevistada. Sua entrevista foi realizada no dia 17 de junho de 2016, às 14hs, na escola onde a professora ministra suas aulas e teve 32 minutos de duração.

A sexta e última entrevista foi com a professora Karla<sup>49</sup>. Ela foi realizada no dia 22 de junho de 2016, às 14hs30min, na escola onde ela exerce a docência e teve tempo de duração de 25 minutos e 16 segundos.

Após o término da transcrição das entrevistas, cada uma das depoentes leu a sua respectiva transcrição, onde teve a oportunidade de realizar alguns ajustes na

---

<sup>44</sup> Nome fictício da professora entrevistada.

<sup>45</sup> Nome fictício da professora entrevistada.

<sup>46</sup> Nome fictício da professora entrevistada.

<sup>47</sup> Nome fictício da professora entrevistada.

<sup>48</sup> Nome fictício da professora entrevistada.

<sup>49</sup> Nome fictício da professora entrevistada.



textualização, retirando ou acrescentando o que achou necessário. Realizados esses ajustes, chegamos à textualização que se encontra no próximo capítulo.

Os sujeitos de nossa pesquisa assinaram uma carta de cessão de direitos<sup>50</sup>, o que nos permite ler, fazer citações e publicar essas textualizações produzidas a partir dos depoimentos, e também, possibilita que as transcrições<sup>51</sup> e as textualizações sejam utilizadas, por terceiros, para realização de outras pesquisas.

---

<sup>50</sup> O modelo da carta de cessão encontra-se no apêndice M dessa dissertação. A mesma foi elaborada seguindo o mesmo modelo da carta de cessão utilizada por Carmen Reisdorfer em sua dissertação.

<sup>51</sup> Se alguém tiver interesse pelas transcrições das entrevistas realizadas na íntegra, contatar a pesquisadora através do e-mail: [patriciamcocco@hotmail.com](mailto:patriciamcocco@hotmail.com).



## 5 ANÁLISE: SINGULARIDADES E CONVERGÊNCIAS

Apresentamos, nesse capítulo, a análise realizada a partir das narrativas de quatro professores de Matemática da Educação Básica – Maria, Taiane, Eliana, Talita e Karla<sup>52</sup> – e da professora Maíra, docente de Educação Especial e assessora pedagógica responsável pela Educação Especial na 8ª CRE.

Essa análise foi conduzida de modo que possamos registrar não somente elementos que são convergentes nas falas dos nossos sujeitos de pesquisa, mas, também, o que desses elementos é possível identificar em outros objetos de análise da pesquisa que, no caso específico do presente trabalho, são os projetos pedagógicos e as grades curriculares dos cursos de Licenciatura em Matemática onde os professores entrevistados concluíram a graduação e os documentos oficiais da legislação relacionados à Educação Especial e à Educação Inclusiva, destinados à orientação dos professores do ensino regular que trabalham em turmas que possuem alunos incluídos e à como e/ou qual deve ser a formação desse profissional.

### 5.1 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS COMO SINGULARIDADES

Nessa etapa de nosso trabalho analisamos, em suas particularidades e peculiaridades, o que cada um dos professores entrevistados nos revelou sobre como organizam suas aulas para a docência em turmas que possuem alunos incluídos e, também, sobre a existência ou não de disciplinas em seus cursos de graduação voltadas ao trabalho com esses alunos. E, ainda, sobre a existência ou não de orientações relacionadas ao trabalho com os alunos incluídos.

Assim como Martins-Salandim (2012), textualizamos os depoimentos transcritos de nossos colaboradores e procuramos destacar os elementos que são marcantes nas suas falas e o que, em nossa visão, aparece como fio condutor de cada uma dessas falas.

Ao criarmos o roteiro<sup>53</sup> para condução das entrevistas, elaboramos perguntas que estivessem relacionadas ao nosso objetivo geral, mas que também nos

---

<sup>52</sup> Maria, Taiane, Eliana, Talita, Karla e Maíra são nomes fictícios das professoras entrevistadas.

<sup>53</sup> Vide apêndices C e D.

permitisse conhecer, dentre outras coisas, a história de vida profissional dos nossos sujeitos de pesquisa e a visão que possuem do processo de inclusão nas turmas regulares da Educação Básica.

Apresentamos, a seguir, as textualizações que elaboramos a partir das entrevistas realizadas.

#### Textualização 1 (Professora Maíra):

A professora Maíra tem 32 anos, possui curso de graduação em Educação Especial, especialização em Gestão Educacional e está cursando especialização em Psicopedagogia e mestrado em Educação, na linha de pesquisa Educação Especial, na Universidade Federal de Santa Maria. Ela foi, durante três anos, professora de Educação Especial e em sala de recursos, na Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul. Atualmente é assessora pedagógica responsável pela Educação Especial, na 8ª CRE, desde o mês de março de 2016.

Segundo informação da professora Maíra, a 8ª CRE possui 37.560 alunos distribuídos em 108 escolas. Desse total de alunos, 21.274 estudam nas 41 escolas dessa coordenadoria que estão localizadas na cidade de Santa Maria. Dentre esses alunos, 1.072 alunos são público-alvo da Educação Especial na região de abrangência dessa coordenadoria e, desses, 670 estudam em escolas localizadas no município de Santa Maria.

Para atender aos alunos com deficiência, a 8ª CRE conta com 75 profissionais de Educação Especial, lotados em 65 escolas distribuídas em sua área de abrangência. Desse total de escolas, 35 delas localizam-se na cidade de Santa Maria. Das 108 escolas dessa coordenadoria, em 84 delas ocorre a inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial no ensino regular e, desse total, 36 estão localizadas em Santa Maria<sup>54</sup>.

Com relação ao número de professores de Educação Especial, a professora Maíra fala que não são todas as escolas que possuem o serviço desse profissional,

---

<sup>54</sup> O número de escolas que possuem o trabalho dos profissionais de Educação Especial e o número de escolas que possuem alunos incluídos não é o mesmo, pois, conforme a legislação vigente, as escolas que possuem alunos incluídos não são obrigadas a ter os serviços desses profissionais. Nas escolas que não possuem esses serviços, os alunos incluídos são encaminhados para outras escolas ou instituições especializadas.

mas também não é obrigatório que se tenha, desde que o aluno com deficiência seja atendido em uma escola próxima ou em um centro educacional especializado. A orientação que se tem é que, mesmo que o aluno frequente o ensino regular em uma escola e o atendimento com o educador especial em outra instituição, os profissionais da Educação Especial e do ensino regular devem entrar em contato, promovendo um trabalho articulado.

Para essa professora, embora a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular seja o desejável para a Educação Especial, essa situação ainda não está normalizada na 8ª CRE: ainda existem, no âmbito dessa coordenadoria, serviços de classe especial. Com relação a esses serviços, a professora Maíra disse que muitas dessas classes já foram fechadas tanto na 8ª CRE quanto em todo estado, mas que, na região de abrangência dessa coordenadoria, ainda existem seis instituições que possuem serviço de classe especial em funcionamento. Para ela, essas classes funcionam como ensino substitutivo ao Ensino Comum e a ideia é que sejam uma preparação para a inclusão no ensino regular. No entanto, o que acontece, na maioria das vezes, é que os alunos permanecem nessas classes por toda sua escolarização, porque se eles forem incluídos por idade, no ensino regular, vai gerar uma defasagem muito grande de idade/série/aprendizagem, uma vez que as práticas pedagógicas nessas classes são delimitadas. Além do mais, tudo isso acontece porque muito embora a LDB e o Plano Nacional de Educação, na sua meta 4, estabeleçam que os alunos público-alvo da Educação Especial devem frequentar o ensino regular, preferencialmente em turmas inclusivas, essas Classes Especiais continuam existindo pois os documentos supracitados não proíbem o funcionamento desses espaços especializados.

A professora Maíra disse, ainda, que, foi a partir de 2008, com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que muitos espaços foram fechados em prol da inclusão dos alunos com deficiência.

A professora Maíra também relata que o trabalho realizado com os alunos incluídos nas escolas da coordenadoria é amparado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e pelo decreto 7.611/2011.

No que diz respeito aos documentos oficiais em nível de estado, ela comenta que existem dois: o Parecer número 56, de 2006, e o Caderno Pedagógico 01, que são guiados por documentos oficiais nacionais, estipulam que se pode ter o ensino substitutivo. Mesmo com essa anuência, o Caderno Pedagógico fornece a

orientação de não se realizar novas matrículas em Classes Especiais; esse caderno fornece, também, informações sobre o movimento de fechamento dessas classes e orientações para a inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial. Já o parecer 56/2006, por sua vez, orienta a implementação de normas que regulamentam a Educação Especial na rede de ensino estadual do Rio Grande do Sul. Ainda sobre esse parecer, a professora Máira disse que ele está um pouco desatualizado na nomenclatura usada em sua redação, mas que, mesmo assim, ainda é utilizado. Além disso, essa professora relata, também, que mesmo diante do parecer 56/2006 e do Caderno Pedagógico 01, o estado não possui nenhuma política pública que se relacione especificamente à inclusão dos alunos com deficiência no ensino regular.

Conforme a referida professora, a 8ª CRE vê a inclusão dos alunos com deficiência pela ótica do que está descrito nos documentos oficiais: que as escolas tenham professor de Educação Especial e sala de recursos; que os alunos tenham atendimento educacional especializado articulado com o trabalho do professor em sala de aula, no turno inverso da aula, entre outras orientações<sup>55</sup>. Com base nessa ótica, a 8ª CRE orienta para que o trabalho de Educação Especial nas escolas seja em prol da inclusão e que, enquanto gestora responsável pelo setor de Educação Especial da coordenadoria, ainda não realizou – embora pretenda realizar – visitas para manter contato com o gestor de cada escola, para conhecer a realidade de cada uma delas e, principalmente, para estar com os professores de Educação Especial.

A professora Máira também comentou que, desde o início de seu trabalho nesse setor, nunca conversou com professores de áreas que não seja a da Educação Especial, porque acredita na autonomia das escolas e que os professores de Educação Especial são capacitados e podem, eles mesmos, explicar aos demais professores como e de que forma deve funcionar o trabalho com os alunos incluídos. No entanto, se alguma escola solicitar a presença de alguém da coordenadoria, ela irá até essa instituição para prestar os devidos esclarecimentos sobre como deve proceder com esse trabalho.

---

<sup>55</sup> Na entrevista realizada a professora Máira não disse quais são essas *outras orientações* destinadas à inclusão de alunos com deficiência no ensino regular da Educação Básica.

Ainda com relação ao processo de inclusão, ela comenta que, apesar de estarmos vivendo um momento político e pedagógico que orienta o trabalho na Educação Básica em prol da inclusão, a implementação desse processo nem sempre ocorre da maneira idealizada nos documentos oficiais pela falta de articulação entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado: esses serviços “têm dificuldade de conversar” entre si, uma vez que o aluno frequenta o ensino regular em um turno e tem o atendimento educacional especializado no turno inverso. Ela relata, também, que existe uma resistência dos profissionais do ensino regular em trabalhar com os alunos incluídos e que, esses professores, ainda têm a visão de que os alunos público-alvo da Educação Especial e sua aprendizagem são responsabilidade somente do professor de Educação Especial.

A professora Maíra ainda sugere que, para melhorar o trabalho realizado com os alunos que possuem deficiência, a gestão da escola teria que organizar o tempo que o educador especial está na escola para que ele consiga trabalhar mais dentro da sala de aula junto com o professor do ensino regular e, também, teria que disponibilizar um horário para que o professor do ensino regular e o professor da sala de recursos possam planejar, juntos e de forma articulada e colaborativa, atividades de ensino.

Além disso, a professora Maíra também relata em seu depoimento que – quando trabalhava como professora de Educação Especial em sala de aula – sentia que os professores de área específica – como, por exemplo, os de Matemática, de Língua Portuguesa, de Biologia, Artes, dentre outros – tinham falta de interesse em procurar o professor de Educação Especial para solicitar ajuda para o trabalho com os alunos incluídos e acabavam fazendo “de conta como se nada tivesse acontecendo”, como se o aluno com deficiência não estivesse na sala de aula.

Ela comenta também que, desde o início de seu trabalho na coordenadoria, não promoveu nenhum curso de formação continuada voltada ao trabalho docente com alunos incluídos pois, a ela, falta a experiência necessária para coordenar cursos dessa natureza, falta-lhe conhecimento sobre quais são os procedimentos necessários para promovê-los e, também, pela carência de recursos humanos nessa coordenadoria. Apesar disso, segundo ela, nesse período foram realizadas reuniões com professores de Educação Especial – e somente com esses – para orientá-los nas atividades com alunos público-alvo da Educação Especial.

Com relação a cursos realizados pela Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul (SEDUC), a professora Máira fala que, nos anos anteriores, foram ofertados cursos de capacitação sobre surdez e sobre altas habilidades e que, nesse ano de 2016, será promovido também, pela SEDUC, um curso sobre deficiência visual com profissionais do Instituto Benjamin Constant, do Rio de Janeiro. Esses cursos, realizados em Porto Alegre, foram/são destinados a professores de Educação Especial e não são abertos a outros profissionais. Os professores que participaram e ou participam desses cursos devem disseminar, para os outros profissionais da Educação Especial e também na escola onde atuam, os conhecimentos adquiridos neles.

Em seu depoimento, a professora Máira diz que o professor do ensino regular não precisa ter conhecimento específico sobre as deficiências em si; no entanto, em contrapartida, precisa saber como trabalhar com o aluno incluído na sala de aula e como trabalhar de forma articulada com o professor de Educação Especial. Por isso, para ela, não é necessário que o professor do ensino regular participe de cursos de capacitação como esses supracitados, uma vez que cabe ao professor de Educação Especial disseminar, na escola, os conhecimentos aprendidos sobre esses temas e fazer adaptações dos materiais para garantir aos alunos os recursos de acessibilidade.

Sobre esses cursos de formação, a professora depoente os critica no fato deles serem voltados somente para as deficiências uma vez que, antes da criança ter deficiência, ela é um sujeito e por isso é preciso ter conhecimento sobre o desenvolvimento normal da criança, com o objetivo de evitar um diagnóstico equivocado.

A professora Máira relata, também, que não existe orientação, vinda do setor de Educação Especial, relacionada ao trabalho do professor de Matemática com os alunos incluídos. O que existe, como já dissemos, são orientações voltadas aos professores de Educação Especial que têm a incumbência atuar de maneira articulada com o professor do ensino regular para garantir um ensino que possibilite a inclusão e a aprendizagem do aluno, com foco principal no trabalho em sala de aula e não somente na sala de recursos. Esses professores de Educação Especial têm, também, a incumbência de ampliar o atendimento educacional especializado para toda a escola, garantindo a sua transversalidade. Essas orientações são passadas aos professores de Educação Especial através de reuniões, que ocorrem



de três em três meses, ou através de endereço eletrônico ou telefone. Nesse processo, a gestora da 8ª CRE fica à disposição desses profissionais na coordenadoria.

A professora Maíra declarou, ainda, acreditar que a falta de orientações da 8ª CRE – relacionadas ao trabalho do professor de Matemática com os alunos incluídos – ocorra porque as escolas têm autonomia de gestão e o professor de Educação Especial, nessas escolas, sabe como deve trabalhar de maneira articulada com os professores do ensino regular. A título de sugestão, a professora depoente diz que essas orientações aos professores da área da Matemática deveriam ser no sentido de dar ciência a esses professores sobre o que dizem os documentos oficiais no que se refere a como deve funcionar esse trabalho articulado. No entanto, a depoente esclarece que essa sua sugestão não pode estar relacionada ao tipo de adaptação que deveria ser feito nas atividades de ensino porque, para isso, é necessário ela conhecer o aluno com deficiência.

Por fim, a professora Maíra comentou que, muitas vezes, os professores, em geral, buscam encontrar uma fórmula pronta, uma receita de como trabalhar com o aluno incluído, mas que, para ela, isso não existe porque cada indivíduo é diferente do outro e que somente num trabalho articulado, que envolva o professor do ensino regular e o professor de Educação Especial, fica mais fácil conseguir descobrir a melhor forma de se trabalhar com o aluno.

#### Textualização 2 (Professora Maria):

A professora Maria possui 52 anos e teve sua formação pré-serviço no curso de Matemática-Licenciatura Plena, pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Ela trabalha há vinte e seis na Rede Estadual de Ensino e devido às transferências exigidas pelo trabalho do cônjuge, trabalhou em várias cidades do estado do Rio Grande do Sul. Está na cidade de Santa Maria há dezesseis anos e sempre trabalhou na mesma escola.

Atualmente a professora Maria – por possuir tempo de serviço que lhe garantiria sua aposentadoria – tem sua carga horária reduzida e, devido a isso, trabalha com somente sete turmas do Ensino Médio. Nessas turmas não há alunos incluídos, mas já trabalhou, em anos anteriores, com três alunos público-alvo da

Educação Especial: um com deficiência auditiva, outro com deficiência visual e um terceiro com autismo e discalculia.

No que diz respeito ao aluno com deficiência auditiva, essa professora relatou que trabalhou com ele em 1997 ou 1998. Disse, ainda, que esse aluno não ouvia e não falava – conseguia somente emitir alguns sons com a boca – mas que, mesmo assim, ele conseguia compreender o conteúdo trabalhado, fazer as mesmas atividades que o restante da turma e ter um dos melhores rendimentos da turma. A única mudança que a presença desse aluno provocou na prática de sala de aula da professora Maria foi no seu posicionamento frente a esse aluno para ela pudesse permitir a ele a leitura labial do que ela dizia.

Com relação a aluna com deficiência visual, a professora Maria esclareceu que essa deficiência era congênita e que não teve dificuldade de trabalhar com ela, que a mudança em sua prática na sala de aula foi ela ter precisado falar em voz alta o que estava escrevendo no quadro e que, quando trabalhava com material fotocopiado, o da referida aluna tinha que ser ampliado. A professora Maria disse, ainda, que essa aluna possuía o livro didático que a turma usava todo ampliado e que ela tinha, também, um *notebook*, fornecido pelo governo do estado, que ficava a disposição dela para uso durante as aulas. Essa aluna utilizava o *notebook* fornecido pela escola para estudar através de vídeo aulas disponíveis na *internet*.

O trabalho com o aluno que possuía autismo e discalculia foi realizado de forma totalmente diferenciada do restante da turma: com esse aluno a professora utilizava um material que conseguiu com uma colega que trabalhava com as séries iniciais do Ensino Fundamental<sup>56</sup> e, complementarmente, redigia, no caderno do aluno, alguns exercícios envolvendo operações com Números Naturais e Números Decimais, para serem resolvidos com a ajuda da calculadora científica, que sempre era utilizada durante as aulas. Sobre o uso da calculadora, a professora Maria relata que foi orientada pela educadora especial da escola a tentar fazer com que esse aluno trabalhasse sem o auxílio da máquina, mas que isso não foi possível.

Ainda com relação ao trabalho com esse aluno, a professora diz que, à época, a sua vontade era ter tido mais tempo para trabalhar com ele em sala de aula e que não conseguia dar-lhe a atenção necessária devido a grande quantidade de

---

<sup>56</sup> Nesse material, segundo a depoente, é uma apostila com atividades de recorte, colagem, resolução de problemas, sistema monetário, operações de adição, subtração, divisão, multiplicação, jogos, entre outras. Eu, como pesquisadora não tive acesso a esse material.

alunos que tinha na sala de aula e, por isso, não raras vezes sentiu-se com a consciência pesada. Ela comenta, também, que os outros alunos da turma – principalmente os meninos – não tinham paciência com esse aluno e questionavam o atendimento diferenciado destinado a ele.

A professora Maria declarou, ainda, que não é fácil trabalhar com aluno incluído e que o trabalho com aluno com deficiência intelectual é o mais difícil porque o nível dessa deficiência não é possível “enxergar”. Ela comentou que, no trabalho com alunos com deficiência em sala de aula, uma coisa é o que diz a teoria, outra é o que se apresenta na prática e que aquilo que está escrito na teoria é uma forma generalizada e não trata de todos os casos de deficiência com suas particularidades; disse não ser fácil desenvolver trabalho diferenciado com um aluno quando o restante da turma não colabora e possui mau comportamento.

Além disso, a professora Maria diz que, devido ao comportamento e às atitudes dos alunos em sala de aula, não utiliza e nunca utilizou tecnologias de comunicação e informação e nem material concreto para o trabalho em turmas que possuem alunos incluídos.

Já com relação aos documentos oficiais, a professora Maria fala que a educadora especial da escola, no curso de formação pedagógica realizado pela escola em 2015, durante um turno de um dos dias dessa formação, expôs a legislação vigente e o que ampara o trabalho com os alunos público-alvo da Educação Especial. Ela diz que é importante ter conhecimento das leis e dos documentos oficiais sobre a Educação Especial e a Educação Inclusiva; no entanto, mais importante que isso é saber trabalhar na prática com os alunos incluídos e também ter pelo menos um professor de Educação Especial na escola para auxiliar nesse trabalho.

A professora declarou, ainda, que ninguém a orienta para trabalhar com aluno incluído e que essa orientação deve ocorrer na formação inicial do professor; disse também que, no seu curso de pré-serviço não teve disciplina alguma que se relacionasse a esse tema e que deveria ser obrigação dos cursos de Licenciatura ofertar disciplinas que orientem o trabalho com alunos incluídos.

Com relação a dificuldades encontradas no trabalho em turmas que possuem alunos incluídos ela diz que isso varia de acordo com a deficiência e as limitações que o aluno possui e que é mais difícil trabalhar com o aluno com deficiência intelectual. Para superar essas dificuldades ela fala que tentava tratar todos os

alunos da turma da mesma maneira, com cuidado e atenção. Além disso, para melhorar o trabalho nas turmas que possuem alunos incluídos, a professora Maria comenta que a educadora especial deveria acompanhar diariamente o trabalho do professor em sala de aula, auxiliando o aluno, e que isso, na prática tem sido inviável devido à carga horária reduzida do professor de Educação Especial.

A professora Maria declara que quando a escola tinha um professor de Educação Especial, esse profissional auxiliava os outros professores no trabalho com os alunos incluídos e, sempre que necessário, conversava com as turmas que não aceitavam o aluno com deficiência. Além disso, a professora diz que a educadora especial sempre escrevia um parecer descritivo de cada aluno com deficiência, com sugestões de atividades em cada área de conhecimento, além de algumas informações sobre o que o aluno gosta, sobre o que pode ser cobrado como critério de avaliação e sobre as dificuldades e as habilidades que o aluno possui.

Ela diz ainda, que considera que o processo de inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial no ensino regular é benéfico para o aluno incluído e também para o restante da turma. Ela declara, também, que a inclusão ocorre conforme está descrita nos documentos oficiais com relação à inserção dos alunos numa sala de aula do ensino regular, porém a aprendizagem não acontece para todos os alunos que são incluídos, uma vez que o professor não sabe como trabalhar com esse aluno, pois não tem formação específica para esse trabalho.

#### Textualização 3 (Professora Taiane):

A professora Taiane tem 40 anos e graduou-se no curso de Licenciatura em Matemática pelo Centro Universitário Franciscano (UNIFRA). Não fez curso algum de pós-graduação; no entanto, sempre que possível, participa de cursos de formação continuada e de aperfeiçoamento.

Ela é professora da Rede Estadual de Ensino do estado do Rio Grande do Sul desde 2012 e da Rede Municipal da prefeitura de Santa Maria, nesse estado, desde 2010. Sempre trabalhou com os anos finais do Ensino Fundamental e atualmente está exercendo a docência somente na Rede Estadual e, concomitantemente, trabalha no setor de prestação de contas da Secretaria Municipal de Educação da prefeitura de Santa Maria.

Atualmente trabalha com quatro turmas sendo que, em média, cada uma possui vinte e oito alunos. Nessas turmas há alunos incluídos: uma menina com Síndrome de Down, uma com deficiência física, uma com dislexia e alguns com outras deficiências intelectuais<sup>57</sup>.

Segundo professora Taiane, não existe um treinamento para o trabalho nem um estudo aprofundado sobre cada aluno de suas turmas, nem mesmo sobre aqueles que têm deficiência. A ela também não foi dado conhecimento de um diagnóstico médico que possibilitasse conhecer o grau da deficiência desses alunos. Diante disso, o seu trabalho em sala de aula com esses alunos é guiado pela experiência que vai acumulando, conforme o que ela vê que o aluno consegue avançar durante as aulas. Diz, ainda, que seria fundamental que ela tivesse conhecimento do diagnóstico clínico de cada aluno e orientação sobre quais atividades podem ser desenvolvidas com eles porque, além do conhecimento que lhe falta sobre como trabalhar com alunos incluídos, ainda há na sala de aula os outros alunos, que também precisam da atenção do professor e que também possuem as dificuldades normais do processo de aprendizagem.

A primeira vez que trabalhou com aluno incluído foi em 2014, com um aluno com deficiência visual. Foi um trabalho de curta duração porque ela estava substituindo outro professor que estava de licença. Segundo ela, foi um trabalho muito difícil, principalmente no início, pois na sua formação não foi preparada para trabalhar com os alunos público-alvo da Educação Especial e, também, nunca participou de cursos ou palestras que tratassem do tema. Para desenvolver o trabalho com esse aluno procurou auxílio com outros profissionais, principalmente com professores que trabalhavam a questão da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

A professora Taiane declara que o único contato com questões relacionadas à Educação Especial e à Educação Inclusiva que teve em seu curso de formação inicial foi através de estudos teóricos sobre a legislação e os documentos oficiais vigentes na época. Ela comenta também que no seu curso de Licenciatura o foco era dado à forma como o futuro profissional deveria trabalhar o conteúdo matemático em si e não à maneira de se trabalhar o conteúdo com o aluno, seja ele

---

<sup>57</sup> Na entrevista a professora Taiane não explicitou o tipo de deficiências desses alunos nem o grau das mesmas.

público-alvo da Educação Especial ou não. Ela diz que a Matemática estudada era muito técnica e não é a mesma que se utiliza no trabalho em sala de aula.

Ela relata também que, mesmo tendo esse contato com a legislação e com documentos oficiais daquela época referentes à Educação Especial e à Educação Inclusiva, esse assunto não foi tratado na perspectiva da prática docente e que, por isso, tem pouco conhecimento sobre as leis e os documentos oficiais da legislação brasileira no que se referem à prática docente voltada à Educação Especial e à Educação Inclusiva. Para ela, o que está escrito nos documentos oficiais é mais teórico, o que pouco ajuda na prática em sala de aula. Mesmo assim, ela reconhece que é muito importante ter o conhecimento da legislação que trata sobre esse assunto, pois fornece ao professor um respaldo para trabalhar com esses alunos e trás a possibilidade de se trabalhar em conjunto com outros profissionais.

Para a professora Taiane, conhecimentos a respeito desse tema devem fazer parte da formação inicial e continuada de professores. No que concerne à formação continuada, a depoente entende que, muito embora o professor tenha muita dificuldade de disponibilizar, na correria do dia a dia, um horário para participar de cursos de formações sobre o assunto, a procura por esse conhecimento deve partir do próprio profissional.

De acordo com a referida professora, a 8ª CRE não fornece, diretamente ao professor de Matemática, orientações sobre como deve ser o trabalho com os alunos que possuem deficiência e que as orientações e as documentações sobre o assunto são repassadas aos professores através da supervisão da escola. Para ela, as orientações que são repassadas se referem à forma de desenvolvimento do aluno de acordo com suas capacidades e ao trabalho desenvolvido pela escola e pelo professor de Educação Especial e, também, orientações que auxiliam o professor a escrever um parecer descritivo do aluno. Ela comenta também que coloca essas orientações em prática trabalhando com esses alunos em sala de aula, buscando informações com outros professores que trabalham ou já trabalharam com alunos público-alvo da Educação Especial e, também, em leituras que realiza sobre esse tema.

A professora Taiane, ao mesmo tempo em que declara que se sente carente de cursos de formação continuada voltados ao trabalho com alunos incluídos – segundo ela, importantes à formação de todo professor da Educação

Básica –, afirma que não tem conhecimento de cursos dessa natureza promovidos pela 8ª CRE.

Com relação às suas aulas de Matemática, professora Taiane diz que a presença de alunos incluídos deveria influenciar mais a sua prática docente. Para ela, fazer um planejamento que inclua todos os alunos no processo de ensino e aprendizagem – público-alvo da Educação Especial ou não – é quase impossível: o grande número de alunos por sala de aula e o comportamento desses durante as aulas são duas das muitas barreiras que se interpõem a essa possibilidade. Na tentativa de contornar esse problema, a maneira que ela encontrou para trabalhar com esses alunos que são incluídos foi adequar e adaptar as atividades que ela desenvolve com o restante da turma e tentando parar um pouco a aula para dar atenção a esses discentes. No entanto, ressalta, que às vezes há uma certa resistência por parte dos alunos incluídos, em fazer atividades diferenciadas do restante da turma e que o insucesso na realização dessa prática recai sobre o professor com o argumento de que ele não soube realizar um trabalho que envolva toda a turma. Diante disso, declarou que, não raras vezes carrega consigo um sentimento de culpa por não saber como trabalhar com os alunos incluídos, até por que esse trabalho exige mais tempo do professor para preparação de material e planejamento das aulas.

Em seu depoimento professora Taiane diz que nunca trabalhou, nas turmas em que há alunos incluídos, com as tecnologias de informação e comunicação, mesmo quando teve um aluno incluído com deficiência visual e participou, na escola, de oficinas que ensinavam a trabalhar um programa que faz a leitura para esses alunos. Sobre essa oportunidade, ela diz que não chegou a participar do curso até sua conclusão e que, portanto, não chegou a desenvolver atividades utilizando esse programa.

Já com relação à utilização de material concreto em sala de aula, ela diz que sempre tenta utilizar jogos e outros materiais ou alguma atividade utilizada na área infantil porque, muitas vezes, essa é única forma que esses alunos demonstram ter compreensão, dentro do nível de desenvolvimento cognitivo que se encontram.

Ainda sobre suas aulas de Matemática, a professora relata que nem sempre é possível ministrar as suas aulas em conformidade com o planejamento elaborado. No entanto, mesmo assim, sempre busca preparar suas aulas para elas possam adequar-se ao nível de desenvolvimento cognitivo que possibilite a aprendizagem de

todos os alunos da turma e que quando não consegue transmitir conhecimentos matemáticos para os alunos incluídos, ela tenta, pelo menos, transmitir conhecimentos de cidadania.

Sobre as dificuldades encontradas no processo de ensino e de aprendizagem de Matemática com alunos que são incluídos ela diz que a disciplina de Matemática, por si só, já provoca uma resistência na aprendizagem dos alunos em geral; além, disso existe a dificuldade do professor escolher o tipo de material adequado para trabalhar os conteúdos matemáticos com os alunos incluídos e, diante disso, da mesma forma que o aluno é auxiliado e acompanhado durante o seu desenvolvimento pelo educador especial, ela diz que desejaria ter o seu trabalho docente acompanhado por um profissional da Educação Especial. Ela justifica esse seu desejo dizendo que se sente frustrada por não saber como trabalhar com o aluno incluído a partir das suas capacidades, para despertar neles a vontade e o interesse em aprender.

Para a professora Taiane, uma forma de buscar minimizar esses problemas no processo de ensino e aprendizagem da Matemática na Educação Inclusiva, seria haver mais encontros entre o professor de Matemática, o professor de Educação Especial e os professores das outras disciplinas escolares para discutirem sobre cada aluno e para planejarem as atividades que serão desenvolvidas com cada turma, considerando o tipo de deficiência de cada aluno incluído. Além disso, as atividades desenvolvidas na sala de aula e na sala de recursos deveriam ser complementares, uma auxiliando a outra, o que pouco acontece devido à falta de tempo e de encontros entre esses profissionais.

A depoente diz que diante das dificuldades encontradas por ela na sua atividade docente com alunos incluídos, sempre que possível, recorre à educadora especial da escola para pedir-lhe orientações. No entanto, ela relata que não tem conhecimento do trabalho que é desenvolvido com o aluno na sala de recursos. Sobre essa parceria com a educadora especial, ela afirma que existe a vontade, tanto por parte dela quanto da referida educadora, de realizar um trabalho articulado mas que, para isso – reforça – seria necessário uma carga horária maior, na escola, destinada a esse trabalho de docência e ao estudo voltado ao conhecimento das deficiências dos alunos.

Referindo-se especificamente ao trabalho desenvolvido com os alunos incluídos, a professora Taiane diz que existe diferença no trabalho docente



dependendo do tipo de deficiência que cada aluno possui e que quando o aluno tem deficiência intelectual ela não sabe como trabalhar com ele. Nesse caso, ela sempre tenta trabalhar em sala de aula, com o conhecimento que possui e com a experiência que vai adquirindo, com o objetivo de encontrar uma maneira de desenvolver atividades com alunos com essa deficiência.

Com o aluno que tem deficiência motora ou apresenta lentidão na realização das atividades, a professora diz trabalhar com o livro didático ou com algum material impresso e, se necessário, ela permite que as atividades sejam concluídas em casa. Nesse caso, quando ela não traz de casa material com as atividades já impressas, ela mesma copia as atividades a serem realizadas no caderno do aluno enquanto o mesmo vai fazendo as outras atividades que são propostas.

O aluno deficiente visual com o qual ela trabalhou já era alfabetizado quando ficou cego. Além disso, ele dominava alguns conteúdos básicos da Matemática como, por exemplo, a tabuada e, por isso, possuía um bom desempenho nos conteúdos estudados. Esse aluno conseguia compreender os conteúdos e fazia as atividades desde que alguém fizesse a leitura, para ele do que estava sendo trabalhado.

Sobre uma aluna que possui dislexia, a depoente diz que não sabe qual a melhor maneira trabalhar com ela; não sabe de que forma essa deficiência influencia no desenvolvimento do raciocínio matemático do indivíduo. Diante disso, as atividades que ela realiza com essa menina são voltadas com o dia a dia.

Com uma aluna acometida da Síndrome de Down, as atividades são mais instrutivas e são preparadas de acordo com o que a aluna consegue fazer. Para isso, a depoente diz que, às vezes, faz a adaptação da atividade na hora da aula, pois não é sempre que essa aluna aceita fazer atividades diferentes daquelas desenvolvidas com o restante da turma. Para introduzir o Conjunto dos Números Inteiros, por exemplo, ela confeccionou fichas coloridas (vermelha e azul, por exemplo), com as quais trabalhou também com números opostos, adição e subtração. A introdução desses conteúdos com o auxílio das fichas coloridas foi trabalhado com todos os alunos da turma, entretanto, a aluna com Síndrome de Down continuou trabalhando com esse material mesmo depois que a professora explicou o processo mecânico de resolução dessas operações.

Por fim, a professora Taiane declara que vê o processo de inclusão em turmas regulares da Educação Básica como uma forma dos alunos que possuem

deficiência se socializarem. Entretanto, a presença deles dificulta o trabalho em sala de aula e o rendimento dos outros alunos. Ela diz, ainda, que a inclusão conforme está descrita nos documentos oficiais não ocorre devido às condições que são oferecidas tanto ao professor quanto ao aluno e, também, devido à falta de interdisciplinaridade e de trabalho em conjunto entre os professores.

#### Textualização 4 (Professora Eliana):

A professora Eliana tem 36 anos e possui formação em Matemática – Licenciatura Plena – pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Atua como professora da Educação Básica desde 2010 e atualmente exerce a docência nas séries finais do Ensino Fundamental. Atualmente, trabalha com sete turmas sendo que o número de alunos de cada turma varia de vinte e cinco a trinta e cinco alunos. Nessas turmas não há alunos diagnosticados com deficiência, embora ela perceba que alguns alunos têm comportamentos que não são “normais” e muitas das crianças dessa escola possuem pais usuários de drogas e álcool, o que possivelmente acaba afetando o desenvolvimento neurológico das mesmas.

A professora Eliana relata que trabalhou, em 2012, com duas turmas que tinham alunos incluídos. Em uma das turmas – sétimo ano – havia um aluno cadeirante com deficiência física e mental, que tinha dificuldade na fala e na escrita, “era totalmente dependente dos outros” e estava na sala de aula para socializar-se com os demais alunos. Na outra turma, também um sétimo ano, o aluno que era incluído possuía uma distrofia muscular, que quase o impossibilitava escrever, mas conseguia acompanhar o que estava sendo trabalhado na aula.

O conhecimento que a professora Eliana tem das leis e dos documentos oficiais da legislação brasileira sobre a Educação Especial e a Educação Inclusiva está relacionado aos direitos que os educandos com deficiência possuem como, por exemplo, o direito que o jovem tem de frequentar a escola regular e de receber o atendimento especializado. Conforme ela essas leis e documentos não fornecem orientação para o trabalho com alunos incluídos, pois o que está escrito é mais técnico, refere-se à teoria, o que faz com que o professor trabalhe a esmo, com aquilo que pressupõe ser a melhor maneira trabalhar com turmas inclusivas.

Segundo a professora Eliana, a 8ª CRE não promove – e até onde ela tem conhecimento, não promoveu – cursos de formação continuada voltados ao trabalho

com alunos incluídos. De sua parte, ela diz que sente carência desse tipo de curso, pois não sabe como trabalhar com esses alunos. Diante dessa debilidade em sua formação, ela acaba trabalhando mais com a parte afetiva do aluno do que com a parte cognitiva do mesmo.

Já com relação ao efetivo trabalho com turmas que possuem alunos incluídos, a depoente diz que “era bem mais difícil trabalhar na turma com eles”, pois era preciso dividir a atenção entre os alunos, de modo que todos possam participar, em sala de aula, do processo de ensino e aprendizagem. Ela diz, também, que a vida de docente é muito atribulada devido ao grande número de turmas e à carga horária assumida, o que faz com que não sobre muito tempo para leituras, estudos e planejamentos voltados à formação continuada, em geral, e à formação voltada ao trabalho em turmas inclusivas, em particular.

Dentre as dificuldades de se trabalhar o processo de ensino e aprendizagem em turmas inclusivas, ela diz que a sua formação inicial não a preparou para esse trabalho. A sua licenciatura foi voltada para a atividade docente para com os alunos tidos como “normais”, uma vez que, quando aluna do curso de graduação, não teve nenhuma disciplina relacionada à Educação Especial e à Educação Inclusiva. Ainda sobre seu curso de Licenciatura, ela diz que não recebeu nenhuma orientação sobre o trabalho com alunos incluídos nas disciplinas de cunho pedagógico e nem nas disciplinas específicas da Matemática.

Ela declara, ainda, que além de sua formação inicial não tê-la preparado para trabalhar com público-alvo da Educação Especial da Educação Inclusiva – cujas consequências são a sua falta de conhecimentos de métodos e de maneiras diferentes que possam auxiliar o trabalho docente –, a sua falta de experiência no trabalho com esses alunos é outro fator determinante a impor-lhe dificuldades. A depoente aponta, também, como sugestão à superação dessas dificuldades, a inclusão de temas voltados ao trabalho com turmas inclusivas nos cursos de formação continuada, que são realizados no período de recesso escolar.

Com relação às suas aulas de Matemática, a professora Eliana diz que a presença de alunos incluídos influencia na dinâmica do seu trabalho docente em sala de aula. Ela diz não sabe organizar um plano de trabalho voltado à inclusão de todos os alunos no processo de ensino e aprendizagem e que, em contrapartida, vai tentando trabalhar da maneira que consegue e com base nos resultados positivos obtidos nesse processo. Sobre esse, ela diz que o que ocorre é a socialização do

aluno com deficiência e o aprendizado dos outros alunos de conviverem com a diferença, uma vez que eles se tornam amigos. No entanto, no que diz respeito a aprendizagem do conhecimento matemático obtido pelos alunos público-alvo da Educação Inclusiva não existe muito avanço.

A metodologia utilizada em suas aulas é a tradicional, utilizando o quadro negro e trazendo materiais impressos. Entretanto, ela diz que utiliza bastante jogos, principalmente com as turmas que possuem alunos incluídos, pois percebeu que de maneira lúdica os alunos conseguem entender melhor e demonstram isso. Quando é utilizado algum jogo em sala de aula, toda a turma participa para não criar um ambiente de diferença e exclusão. Sobre essa metodologia, a professora diz que o seu objetivo é o de que todos “consigam socializar, trabalhar, desenvolver o raciocínio lógico, ali todo mundo junto”. A professora depoente comenta, ainda, que começou a utilizar os jogos porque a metodologia tradicional não estava atraindo a atenção dos alunos.

Sobre as tecnologias de informação e comunicação nas suas aulas ministradas em turmas que possuem alunos incluídos, a entrevistada relatou que não as utiliza e que nunca as utilizou porque a infraestrutura de parte das escolas públicas da Educação Básica no estado do Rio Grande do Sul – incluindo a da sua escola – é muito precária, não são todas as escolas que possui recursos dessa natureza e, mesmo aquelas escolas que os tenham, em muitas delas não é permitido que os professores os utilizem em sala de aula, sejam eles os *tablets* e/ou outros recursos que possuem e que são disponibilizados pelo governo. Já com relação à utilização de outros tipos de material, ela diz que utiliza jogos, recortes e Tangran; entretanto a metodologia tradicional é mais utilizada em suas aulas.

A professora Eliana diz que organiza suas aulas de maneira bem geral, de modo que atenda todos os alunos, principalmente os que não são incluídos. Ela relata que trabalha primeiro com os alunos ditos “normais”, passando-lhes os conteúdos e os deixando em atividades propostas para que se concentrem nelas e diminuam a conversa e a agitação para, depois, dedicar-se a aqueles alunos com dificuldade de aprendizagem, trabalhando com eles individualmente.

O conteúdo que trabalhou nas turmas que tinham alunos incluídos foi o da Álgebra. Para a introdução do cálculo algébrico ela diz que utilizou tabelas, as compras e o jogo de varetas. Ela relata que todos os alunos – com ou sem deficiência – participavam, de acordo com as suas possibilidades cognitivas, dessas

atividades, mas quando iam reproduzir no papel o que trabalharam no jogo as dificuldades emergiam, ou seja, nesse caso os alunos tinham dificuldade em passar do concreto para o abstrato.

Para introduzir os conteúdos matemáticos – nesse caso, os de cálculo algébrico –, a professora depoente o fez se utilizando de recursos metodológicos através de jogos porque, segundo ela, foi uma das formas que ela encontrou para que ele entendesse e participasse da aula.

Com relação ao aluno que era cadeirante, a professora diz que procurava sentar-se ao lado dele para ajudá-lo nas atividades ou, então, o colocava sentado em dupla com algum colega. Ela diz que, na medida do possível, sempre dava uma atenção para ele, de modo que não se sentisse excluído pelos colegas e pela professora.

Com o aluno que tinha a distrofia muscular, embora ele conseguisse acompanhar a aula e tivesse um bom raciocínio lógico, ela organizou, especialmente para ele, um caderno de atividades, porque ele quase não conseguia escrever. Nas aulas de resolução de exercícios, a professora depoente relata que lia o enunciado de uma dada questão para o aluno e ele dizia para ela o desenvolvimento e a solução do cálculo, que por ela, era escrito no caderno; ou seja, o caderno era feito com a ajuda do aluno. Ele participava da aula somente se a professora estivesse trabalhando com ele, caso contrário, segundo a professora, ele ficava agitando a turma.

Sobre a enfermidade do aluno com distrofia, ela diz que as pessoas que possuem essa doença têm uma expectativa de vida pequena e que, nesse aluno, isso trazia como consequência, nos estudos, desinteresse, preguiça e certa resistência em aprender. Além disso, esse aluno quase não comparecia ao atendimento com a educadora especial nem às aulas de reforço que a professora se propôs a trabalhar com ele. A professora relata, ainda, que não é fácil, no meio de trinta alunos, parar a aula e dar atenção e trabalhar individualmente com esse aluno.

A professora Eliana também relata que quando trabalhou com os alunos incluídos não havia, na escola, um trabalho articulado entre o professor de Matemática e o de Educação Especial e ela pressupõe que isso acontecia porque a carga horária do professor da Educação Especial era pequena em relação a grande demanda imposta pela grande quantidade de alunos com deficiência. Isso podia ser

visto no fato desse professor não conseguir atender a todos os alunos portadores de deficiência.

No que diz respeito às dificuldades que a depoente encontrou no processo de ensino e aprendizagem com alunos incluídos, ela as relacionou à sua formação inicial, à falta de preparo para trabalhar com esses alunos e, também, à falta de tempo que, segundo ela, a impedia de trabalhar com o aluno individualmente, no turno inverso ao das aulas regulares, semelhante ao trabalho do professor de Educação Especial. Ela diz que, para superar as dificuldades encontradas, tentou buscar metodologias diferenciadas para desenvolver sua atividade docente como, por exemplo, a utilização de jogos e a realização de leituras.

Por fim, a professora Eliana diz que a inclusão, conforme está descrita nos documentos oficiais, “é uma ilusão e uma mentira”, pois se a legislação oferece à criança e ao adolescente com deficiência a possibilidade de frequentar uma escola, não oferece, em contrapartida, um suporte material, humano e teórico-prático para garantir a qualidade dessa educação. Ela diz, também, que o que pode de fato ocorrer é uma inclusão da criança com deficiência mas que o aprendizado, quando ocorre, é pouco e depende da boa vontade do professor que está na sala de aula. De acordo com o depoimento dessa professora, não é fácil trabalhar na sala de aula com mais ou menos trinta alunos e, pelo menos, mais um com deficiência, numa situação em que o professor, sem formação teórico-prática adequada à essa atividade, na maioria das vezes, sabe pouco da vida e das necessidades do aluno público-alvo da Educação Inclusiva. Segundo a professora Eliana, para que a inclusão se torne uma realidade é preciso investimento na formação de docentes capacitados a essa atividade, na infraestrutura física e material das escolas.

Textualização 5 (Professora Karla):

A professora Karla tem 43 anos, é graduada em Matemática Licenciatura Plena pelo Centro Universitário Franciscano (UNIFRA), possui especialização em formação de professores e está cursando mestrado profissional em Matemática na UNIFRA.

Trabalha como professora da Educação Básica desde 2006<sup>58</sup> e atualmente exerce a docência nas séries finais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio e no Ensino Técnico e Tecnológico. Além disso, atualmente trabalha com oito turmas sendo que o número de alunos por turma varia de vinte e cinco a trinta alunos. Dentre as turmas que ela trabalha, em quatro delas há alunos com deficiência: dois alunos com Síndrome de Down e duas alunas que não conseguem ler e escrever<sup>59</sup>. Esses alunos incluídos estudam no sexto e no nono ano.

Um desses alunos da professora Karla, que estuda no sexto ano, em um dos dias que a professora depoente ministra suas aulas, recebe acompanhamento personalizado da educadora especial, dentro da sala de aula, trabalhando o mesmo conteúdo que a professora Karla desenvolve com os outros alunos. Na abordagem dos conteúdos, o que difere fundamentalmente é maneira menos aprofundada e com grau de dificuldade menor que o aluno incluído recebe. Para essas atividades são utilizados, inclusive, livros didáticos de séries anteriores. Segundo a depoente, o trabalho com a educadora especial na sala de aula ajuda e favorece não só o aluno mas, também, o seu trabalho docente.

No nono ano, tem uma menina que não consegue ler nem escrever direito, mas gosta de copiar o que está escrito no livro. Diante disso, a professora entrevistada diz que traz textos para ela copiar e que alguns desses textos contam a história do conteúdo matemático que ela está trabalhando com o restante da turma. Com essa aluna, a professora tem procurado trabalhar com quantidades numéricas, onde desenvolve a ideia de adição e de subtração.

Em outra turma tem um aluno que possui capacidade cognitiva comprometida que se materializa num raciocínio um pouco mais lento, se tomado em relação aos outros alunos da turma. Sobre esse aluno, a professora não conhece o teor do diagnóstico médico sobre a sua deficiência; mesmo assim, ele consegue acompanhar os conteúdos que a turma trabalha e, às vezes, quando tem alguma avaliação, a professora diminui um pouco o número de questões e ele apresenta um resultado melhor que muitos de seus colegas ditos “normais”.

A professora Karla fala que não tem muito conhecimento sobre as leis e o que dizem os documentos oficiais sobre a Educação Especial e a Educação Inclusiva e

---

<sup>58</sup> A primeira vez que trabalhou com alunos incluídos foi em 2010.

<sup>59</sup> Na entrevista a professora Karla disse que não sabe que tipo de deficiência tem esses alunos.

que o seu conhecimento sobre isso se resume ao que lhe é passado pela educadora especial e pela coordenação da escola. Diz, ainda, que essas informações recebidas não fornecem orientação para o trabalho com alunos incluídos, pois o que está escrito é teórico e na prática é diferente. Ela diz que, sobre o assunto, conhece somente “o básico” e que nunca teve uma formação voltada para isso porque, na época que cursava a Licenciatura, a inclusão não era um assunto muito trabalhado.

Com relação ao seu curso de Licenciatura, a professora Karla relata que em nenhum momento recebeu orientações para o trabalho com alunos incluídos. Ela diz que ninguém a preparou para o trabalho com esses alunos e que teve – e continua tendo – que aprender e descobrir, por ela mesma, como trabalhar com alunos público-alvo da Educação Inclusiva. Ela relata, ainda, que não sabe se a maneira empírica como trabalha com esses alunos se dá forma correta, por que não teve, na sua formação inicial, disciplina alguma que lhe permitisse, hoje, uma reflexão sobre a sua prática com turmas inclusivas.

No que diz respeito à formação continuada voltada a esse tema, a professora depoente – assim como aparece nos depoimentos anteriores – também sente falta da presença do estado – da 8ª CRE – na condução de uma formação que prepare o professor da Educação Básica para trabalhar em turmas inclusivas. Em que pese essa ausência, ela diz que participou, por conta própria, de um curso sobre Educação Especial<sup>60</sup> e que esse curso ajudou a conhecer algumas situações e ter ideias de como e o quê trabalhar com alunos incluídos.

No que se refere às suas aulas de Matemática, a professora Karla relata que a presença de alunos incluídos não atrapalha o desenvolvimento de sua aula e diz, ainda, que não consegue dar sua aula como se o aluno com deficiência não estivesse na sala de aula e por isso traz material para eles trabalharem, conforme o tipo e o grau de deficiência que possuem. Às vezes esse material é uma adaptação do conteúdo que o restante da turma está estudando e às vezes é outro assunto, sendo que a escolha desse material se dá com base na sua prática e na experiência que acumulou com o tempo de trabalho com alunos incluídos.

Sobre a gestão escolar a respeito desse assunto, a professora entrevistada deixa bem claro que a escola fornece aos professores o tipo de deficiência do aluno

---

<sup>60</sup> Ela não dá informações sobre o curso como: o tema, o palestrante, a carga horária e o local de realização.



diagnosticado por perícia médica, mas que somente na prática que ela vai, de fato, conhecendo o aluno e as suas potencialidades.

Nas aulas ministradas em turmas que têm alunos incluídos, a depoente diz que utiliza a metodologia tradicional – que é a mesma utilizada nas turmas que não possuem alunos incluídos. Ela destaca que sempre tenta promover a integração desse aluno com o restante da turma, com a diferença de que traz material diferenciado para ele trabalhar. No entanto ela ressalva que poderia fazer mais pelo aluno público-alvo da Educação Inclusiva, no sentido de dar mais atenção e auxiliar mais o trabalho do aluno em sala de aula, e que não consegue fazer isso devido ao grande número de alunos trabalhando no mesmo ambiente.

A professora Karla diz que nunca utilizou as tecnologias de informação e comunicação nem material concreto em suas aulas ministradas em turmas que possuem alunos incluídos. Ela fala que a principal dificuldade que ela encontra no trabalho com turmas que tenham alunos incluídos é a falta de vontade e a resistência em aprender, e que para superar essas dificuldades ela diz que procura aproximar a Matemática do cotidiano do aluno, tornando-a menos abstrata do que já é com suas regras e símbolos.

A professora Karla comenta, também, que para atender simultaneamente, em sala de aula, os alunos incluídos e os alunos ditos “normais”, ela organiza a sala de modo que os alunos que possuem deficiência se distribuam nas carteiras que ficam na frente da classe do professor pois, dessa forma, ela pode dar mais atenção e auxílio a esses alunos.

Em seu depoimento, a professora ainda relata que os professores de turmas inclusivas do ensino regular de sua escola dão atividades para os alunos fazerem com a ajuda da educadora especial na sala de recursos, no turno inverso e, quando necessário, a educadora especial conversa e tira dúvidas com os professores dessas turmas. A professora depoente diz, entretanto, que por não participa do trabalho na sala de recursos, não tem muito conhecimento sobre essa atividade conjunta.

Finalmente, com relação à maneira sobre como vê/vivencia o processo de inclusão em turmas regulares, ela diz que muitas vezes o que ocorre é a exclusão do aluno porque o professor não está preparado para trabalhar com alunos que possuem deficiência e, por isso, acaba desenvolvendo um trabalho conforme suas

experiências. Ela fala que para que a inclusão ocorra é preciso apoio dos governantes e mais subsídios às escolas.

#### Textualização 6 (Professora Talita):

A professora Talita tem 50 anos, é formada em Ciências Naturais e tem Licenciatura Plena em Matemática pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), campus Santo Ângelo. Exerce a docência na Educação Básica há vinte e oito anos e nos últimos dez anos trabalha somente com o Ensino Médio. Atualmente leciona para três turmas, tendo em média trinta alunos cada uma. Desde 2011 é professora de turmas que possuem alunos incluídos e, neste ano, possui duas alunas incluídas na primeira série do Ensino Médio, ambas com deficiência física, uma delas possui prótese no membro inferior e a outra não tem o antebraço. Além disso, ela diz que já trabalhou com alunos com outros tipos de deficiência: autismo e Síndrome de Down.

Perguntado se ela havia tido, durante toda a sua formação inicial e continuada, orientações de como trabalhar com alunos incluídos e se ela conhecia o que dizem os documentos oficiais a respeito de tipo de trabalho, ela declara que o seu conhecimento a respeito do assunto resume-se a algumas leituras<sup>61</sup> e que não tem conhecimento de leis e de documentos oficiais sobre a Educação Especial e a Educação Inclusiva. Mesmo assim reconhece que seria importante ter esse conhecimento e que ele poderia auxiliar nas suas práticas pedagógicas e lhe trazer mais luz sobre esse tema. Relata, ainda, que nos cursos de formação continuada que a 8ª CRE realiza todos os anos há palestrantes que trabalham temas relacionados à Educação Inclusiva e que essas palestras sugerem atividades diferenciadas para se trabalhar com os alunos incluídos e informações que auxiliam no planejamento das aulas.

Com relação às suas aulas de Matemática, a professora Talita diz que trabalha com as alunas público-alvo da Educação Inclusiva da mesma forma com que trabalha o restante da turma, sem nenhuma atividade diferenciada. Diz, também, que em anos anteriores, quando foi professora de alunos que possuíam

---

<sup>61</sup> Ela não fala na entrevista sobre o assunto dessas leituras que realiza sobre a Educação Especial e a Educação Inclusiva

deficiência neurológica ela realizava um trabalho diferenciado, com dois planejamentos diferentes para a mesma aula: um para os alunos ditos “normais” e outro para os alunos com deficiência. Para esses últimos alunos o planejamento era montado de acordo com o nível de aprendizado de cada discente e de acordo com coisas que eles gostavam. A título de exemplo, ela cita o caso de um aluno com autismo que gostava de carros; nesse caso, ela elaborou atividades que relacionavam Matemática e carros.

Sobre a metodologia utilizada nas aulas, a professora Talita diz variar conforme o tipo de deficiência do aluno. Com os alunos que possuíam autismo e Síndrome de Down ela trabalhava com atividades diferenciadas do restante da turma, como por exemplo, produção de textos, leitura, recorte, colagem, desenhos, pinturas, Sudoku, caça palavras, cruzadinhas, tabuada, jogo de memória, jogo de dominó, entre outros. Ela relata que o aluno com autismo tinha um diário onde ele escrevia frases descrevendo o que viveu naquele dia e que todos os dias, durante alguma aula, ele pedia para ler o que escrevia.

A depoente comenta, ainda, que esses dois alunos com Síndrome de Down e Autismo, enquanto ela atendia o restante da turma, até copiavam o conteúdo e as atividades colocadas do quadro para os alunos considerados “normais”, mas eles não tinham compreensão alguma do que estavam fazendo. Ressalva que tentou trabalhar, com esses dois alunos, o mesmo conteúdo que desenvolvia para o restante da turma, mas isso não surtiu efeito: eles não conseguiram acompanhar os conteúdos das aulas e por isso, de acordo com a realidade de cada um dos alunos, ela desenvolvia atividades diferenciadas, trabalhando a Matemática em nível de séries iniciais do Ensino Fundamental. Esse trabalho também foi orientado pela educadora especial da escola.

A professora Talita diz que o trabalho com turmas que possuem alunos incluídos é um trabalho difícil porque, no ambiente de sala de aula, existem várias situações de aprendizagem: além do trabalho com os alunos incluídos, têm os alunos com mais dificuldade de aprendizagem, outros que assimilam facilmente os conteúdos ministrados. Devido a essa diversidade de condições ela diz que é difícil “dar conta de tudo”, de atender os alunos ditos “normais” e mais um aluno incluído. Além dessa dificuldade relativa à diversidade de condições de aprendizagem, ela diz que não tinha tempo e não conseguia contemplar, simultaneamente, todos os educandos e que, muitas vezes, deixava o aluno com deficiência fazendo a atividade

dele sozinho ou, então, pedia para que um colega o auxiliasse. Sobre o trabalho docente em sala de aula no contexto da Educação Inclusiva, ela destaca que seria importante ter, diariamente, na sala de aula, um monitor ou um professor de Educação Especial para auxiliar o aluno com deficiência durante o desenvolvimento da aula.

Com relação às atividades desenvolvidas com as alunas incluídas que frequentam as suas aulas neste ano, a professora diz que a deficiência que as acometem não influencia em nada a aprendizagem delas e elas conseguem acompanhar bem o desenvolvimento da aula. Entretanto, com os outros alunos que trabalhou<sup>62</sup>, ela utilizava uma apostila que conseguiu com outra professora que trabalha com as séries iniciais do Ensino Fundamental e que esse material continha atividades envolvendo resolução de problemas, raciocínio lógico, formas geométricas, simetria, jogos, adição, subtração, multiplicação, divisão, médias, porcentagem, gráficos, dentre outros.

No caso das atividades envolvendo resolução de problemas o aluno incluído tinha dificuldade de ler, interpretar e resolver o cálculo; no entanto, com o auxílio da professora e de material concreto, ele conseguia resolver o problema com êxito. Ainda sobre esse aluno, ela relata que ele também gostava de realizar atividades envolvendo simetria, de completar desenhos e de fazer comparações e igualdades numéricas desde que não envolvessem números muito altos, além de dezenas, dúzias e centenas.

A professora Talita relata que no início deste ano letivo de 2016, a escola onde ela trabalha tinha uma educadora especial responsável por fazer um relato aos professores sobre cada aluno incluído, expondo as habilidades que eram para ser trabalhadas com eles, em todas as disciplinas. No entanto, desde março deste ano, a sua escola está sem a educadora especial, e que, por isso, o trabalho anteriormente realizado e compartilhado pelos professores da escola e a educadora especial deixou de existir: eram atividades relacionadas à troca de ideias e sugestões sobre o que – e como – deveria ser trabalhado um dado conteúdo com os alunos incluídos. Mas mesmo no período em que a professora de educação especial estava na escola, compartilhar o trabalho com ela era difícil porque ela tinha uma

---

<sup>62</sup> A professora dá mais ênfase ao trabalho realizado com o aluno autista.

carga horária de somente vinte horas aulas, o que dificultava os encontros entre ela e os outros professores.

A professora expõe que vê e vivencia o processo de inclusão em turmas regulares da Educação Básica como um processo que varia conforme o tipo de deficiência que o aluno possui: quando o aluno possui deficiência física, não interfere em nada o trabalho na sala de aula; no entanto, quando o aluno possui deficiência mental, o trabalho é difícil – embora não seja impossível – de ser realizado, pois exige muito do professor e do restante da turma. Ela diz, ainda, que a presença de alunos incluídos, independente do tipo de deficiência, não compromete o trabalho em sala de aula; entretanto, se não tivesse o aluno com deficiência na sala de aula, a professora poderia se dedicar mais aos alunos tidos como “normais” dando-lhes mais exemplos, mais exercícios e explicações mais detalhadas sobre os conteúdos a serem estudados.

Por fim, ela comenta, também, que acredita que a inclusão, conforme está descrita nos documentos oficiais, não ocorre na íntegra, mas em parte, porque deveria ter mais apoio e monitores para trabalhar com os alunos incluídos.

## 5.2 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS E DAS GRADES CURRICULARES DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA

Descreveremos e analisaremos, agora, os projetos pedagógicos e as grades curriculares dos cursos de Licenciatura em Matemática onde cada um dos professores entrevistados concluiu a sua formação inicial. Nessa nossa análise colocaremos o foco sobre aqueles aspectos dessa formação que dizem respeito à Educação Especial e à Educação Inclusiva para saber qual a importância e o tratamento que foi dado a esses assuntos.

Como os professores entrevistados concluíram seus cursos de graduação na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), no Centro Universitário Franciscano (UNIFRA) e na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), campus de Santo Ângelo, restringiremos a nossa investigação aos projetos

pedagógicos e as grades curriculares dos cursos de Licenciatura em Matemática dessas instituições<sup>63</sup>.

O curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal de Santa Maria, versão 2001, reformula o currículo da Licenciatura Plena (Diurno e Noturno) e cria o Bacharelado (Diurno). Anteriormente o curso de Matemática Diurno era somente Licenciatura Plena e, após essa reforma, passa a denominar-se curso de Matemática – Licenciatura Plena/Bacharelado.

Com relação aos objetivos do curso de Licenciatura – tanto noturno quanto diurno – e ao perfil do profissional não há nada a que se refira à Educação Especial e à Educação Inclusiva. Essa formação dá maior ênfase a conteúdos matemáticos.

Já em 2005, o referido curso passa por uma nova reforma curricular, onde são ofertadas mais algumas disciplinas de cunho pedagógico, dentre as quais destacamos a disciplina *Políticas Públicas e Gestão na Educação Básica* que tem, em seu programa, um tópico que trata da Educação Especial e das modalidades de ensino. Mesmo depois dessa reforma, esse curso de Licenciatura em Matemática continua dando mais ênfase aos conteúdos específicos da Matemática.

Já o curso de Licenciatura em Matemática do Centro Universitário Franciscano (UNIFRA) surgiu no ano 1959. Em 1999, o curso passou por uma reformulação “[...] para atender à legislação, emanada do Ministério da Educação, para os cursos de graduação para a área específica de Matemática e para a formação de professores” (CENTRO UNIVERSITÁRIO FRANCISCANO, 2015, p. 2).

Em 2010, esse curso passou por sua quarta reformulação curricular<sup>64</sup> onde, em conformidade com a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, foi incluída a disciplina Língua Brasileira de Sinais (Libras) como obrigatória.

Nessa Licenciatura, as disciplinas do curso de Matemática estão divididas em quatro eixos: formação para a docência Matemática, formação integradora: ensino, pesquisa e extensão, formação ética e humanística e formação complementar.

Nessa estrutura, as disciplinas Língua Brasileira de Sinais (Libras) e Introdução à Educação Especial são consideradas obrigatórias. A disciplina de Libras tem como proposta, em sua ementa, trabalhar com o vocabulário, o alfabeto

---

<sup>63</sup> As versões analisadas dos currículos desses cursos de Licenciatura são referentes ao período em que os professores entrevistados eram acadêmicos dos respectivos cursos.

<sup>64</sup> As reformas anteriores ocorreram nos anos 1999, 2003 e 2007.

manual e aspectos clínicos, educacionais e sócio-antropológicos da surdez. A disciplina Introdução à Educação Especial, por sua vez, faz referência em sua ementa à Educação Inclusiva, à diversidade e ao histórico da Educação Especial, sem detalhar, no entanto, o que deve ser trabalhado, sobre os assuntos, na formação pré-serviço do professor.

Com relação à Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), campus de Santo Ângelo, não conseguimos ter acesso ao projeto pedagógico e à grade curricular desse curso, pois a professora entrevistada é graduada em Ciências, com habilitação em Matemática, e não encontramos informações sobre esse curso – que já foi extinto – na página da *internet*, do curso de Matemática dessa instituição. Nessa página constam somente os projetos pedagógicos desse curso a partir de reformas realizadas nos anos de 2008, 2010 e 2012.

### 5.3 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DOCUMENTOS OFICIAIS

Desde que foi instituída oficialmente como uma modalidade integrante da educação escolar, no ensino regular, a Educação Especial e a Educação Inclusiva passaram a serem temas muito discutidos no contexto da Educação Básica, sendo amparadas por inúmeros documentos oficiais da legislação não só brasileira como também internacional.

Nesse contexto, realizaremos em nossa pesquisa uma descrição e uma análise de documentos oficiais da legislação – brasileira e internacional – com o intuito de saber quais são as orientações dadas ao professor do ensino regular para trabalhar com alunos que possuem deficiência e como/qual deve ser, à luz desses documentos, a formação desse profissional para o trabalho com esses alunos.

Com esses objetivos em mente, descreveremos e analisaremos os seguintes documentos oficiais: Portaria MEC nº 1.793/1994; Lei nº 9.394/1996; Decreto nº 3.298/1999; Resolução CNE/CEB nº 2/2001; Parecer CNE/CEB nº 17/2001; Resolução CNE/CP nº 1/2002; Parecer CEED nº 56/2006; Portaria MEC/SEESP nº 555/2007; Resolução nº 4/2009; Portaria SEDH nº 2.344/2010; Decreto nº 7.611/2011; Lei nº 13.005/2014 e Lei nº 13.146/2015.

Descreveremos e analisaremos, a seguir, cada um desses documentos para, posteriormente, confrontar os dados obtidos nessa análise com o que dizem os professores entrevistados em suas singularidades.

A portaria nº 1.793 do Ministério da Educação e do Desporto, de 27 de dezembro de 1994, estipula que seja incluída, na grade curricular dos cursos de Licenciatura, a disciplina “Aspectos Ético-Político-Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais”, justificando “[...] a necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com portadores de necessidades especiais [...]” (BRASIL, 1994, p. 1). Recomenda, também, que seja expandido o número de cursos de graduação e de especialização nas diversas áreas da Educação Especial.

A lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O título V dessa lei se refere aos níveis e às modalidades de educação e ensino, sendo a Educação Especial abordada no capítulo V desse título.

Nessa lei, a Educação Especial é entendida como uma modalidade de educação escolar que deve ser ofertada, preferencialmente, na Rede Regular de ensino e que é destinada a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Ainda, de acordo com essa lei, fica assegurado que, para trabalhar com alunos com necessidades especiais, sejam disponibilizados professores do ensino regular capacitados para o trabalho com esses alunos em sala de aula. Entretanto, não é mencionado como deve ser a capacitação desse profissional, nem quais instituições são responsáveis por ela.

O decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e trata de assuntos relacionados à saúde, à educação, ao acesso ao trabalho, entre outros. De acordo com esse decreto, cabe ao Ministério da Educação dar instruções para que sejam incluídos, nos currículos dos cursos de Educação Superior, conteúdos, itens ou disciplinas que se relacionam à pessoa que possui deficiência.

Esse decreto estipula, ainda, que cabe às escolas e às instituições de Educação Profissional disponibilizar serviços de apoio especializado para o trabalho com a pessoa que possui deficiência de modo que sejam atendidas suas particularidades. Dentre esses serviços destacamos os seguintes: adaptação de recursos instrucionais (material pedagógico, equipamentos e currículo); capacitação



de professores, de instrutores e de profissionais especializados; e adequação de recursos físicos.

A resolução nº 2 do Conselho Nacional de Educação/Conselho da Educação Básica, de 11 de fevereiro de 2001, estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

De acordo com esse documento, entende-se por Educação Especial, independentemente das etapas e das modalidades da Educação Básica:

[...] um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, [...], de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, [...] (BRASIL, 2001, p. 1).

Essa resolução prevê, ainda, que cabe às escolas, entre outras coisas, possuir e providenciar professores de classe comum capacitados e professores de Educação Especial especializados para compor seu quadro docente e trabalhar com os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais.

Nos termos dessa resolução, são considerados professores capacitados aqueles que comprovarem que tiveram, em sua formação, conteúdos relacionados à Educação Especial, desenvolvendo competências e valores para:

- I – perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva;
- II – flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas do conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem;
- III – avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais;
- IV – atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial (BRASIL, 2001, p. 5-6).

Entretanto, nessa resolução, não fica claro quais devem ser esses conteúdos relacionados à Educação Especial.

O parecer nº 17 do Conselho Nacional de Educação/Conselho da Educação Básica, de 3 de julho de 2001, é um texto preliminar para servir de base à elaboração das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Esse parecer está dividido em duas partes: uma relacionada à organização dos sistemas de ensino para o atendimento ao aluno que apresenta necessidades educacionais especiais e, outra, relacionada à formação do professor.

Nesse parecer é apresentado um histórico da política educacional para alunos com necessidades educacionais especiais e com relação ao tema formação de

professores, esse parecer nos diz que: “A formação dos professores para o ensino na diversidade, bem como para o desenvolvimento de trabalho de equipe são essenciais para a efetivação da inclusão” (BRASIL, 2001, p. 13).

A resolução nº 1, do Conselho Nacional de Educação/CP, de 18 de fevereiro de 2002, institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica.

Dentre as competências estipuladas por essa resolução e que devem constar nos projetos pedagógicos dos cursos de formação de professores, está o conhecimento, dentre outros, “[...] sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas” (BRASIL, 2002, p. 3).

Apesar do exposto acima, esse documento não traz muitas informações sobre a formação do professor para trabalhar com alunos que possuem necessidades educacionais especiais.

O parecer nº 56 de 18 de janeiro de 2006, da Comissão Especial de Educação Especial, orienta a implementação de normas que regulamentam a Educação Especial no sistema de ensino do estado do Rio Grande do Sul e, também, complementa a regulamentação quanto à oferta dessa modalidade de ensino no respectivo sistema.

Esse parecer foi criado para esclarecer algumas dúvidas quanto:

[...] a sala de recursos, a formação dos professores, a terminalidade específica, o número de professores e de alunos por turma, o limite para a permanência do aluno com necessidades especiais na escola, a disciplinação no Regimento Escolar, a estrutura física e o material pedagógico para a oferta dessa modalidade bem como a instrução de processo para credenciamento e autorização de funcionamento de escola especial. Além desses questionamentos, foram apresentadas as dificuldades para a implementação da proposta de uma educação inclusiva na escola comum e quanto à ação de equipe interdisciplinar ou transdisciplinar. Outro ponto questionado foi quanto ao Laudo emitido por equipe multidisciplinar para o enquadramento do aluno em categorias de alunos com necessidades educacionais especiais [...] (RIO GRANDE DO SUL, 2006, p. 1).

Para o esclarecimento dos questionamentos supracitados esse parecer foi elaborado com base nos seguintes documentos oficiais: Constituição Federal, Constituição Estadual, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Plano Nacional de Educação de 2001, Resolução CNE/CEB nº 2/2001 e Parâmetros Curriculares Nacionais.

Esse parecer nº 56/2006 estipula que “O conceito da inclusão propõe que todas as pessoas com necessidades especiais ou não devem estar juntas” (RIO GRANDE DO SUL, 2006, p. 9) e que cabe à escola se adaptar ao aluno e não o contrário. Além disso, com relação ao número de alunos por turma, esse parecer diz que nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio pode ter no máximo três alunos incluídos por turma, tendo a turma uma lotação máxima de vinte e cinco alunos.

Esse parecer observa, também, que para a efetivação da inclusão é necessário a formação de dois perfis de professores: “o professor da classe comum capacitado e o professor especializado em educação especial” (RIO GRANDE DO SUL, 2006, p. 11). De acordo com esse documento é considerado professor de classe comum capacitado:

[...] aquele que comprova, em sua formação, de nível médio ou superior, a inclusão de conteúdos sobre Educação Especial e competências para: perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos; flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento; avaliar continuamente a eficácia do processo educativo; atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial (RIO GRANDE DO SUL, 2006, p. 11).

É considerado professor especializado em Educação Especial aquele:

[...] que desenvolveu competências para identificar as necessidades educacionais especiais, definir e implementar respostas educativas a essas necessidades, apoiar o professor da classe comum, atuar nos processos de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, desenvolvendo estratégias de flexibilização, adaptação curricular e práticas pedagógicas alternativas, entre outras, e comprove: a) formação em cursos de licenciatura em Educação Especial ou em uma de suas áreas; b) complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da Educação Especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio (RIO GRANDE DO SUL, 2006, p. 11).

A portaria nº 555 do Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, de 5 de junho de 2007, apresenta a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Esse documento reconhece que a Educação Inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica em esfera mundial, defendendo o direito de todos os alunos estarem juntos, sem nenhum tipo de discriminação. Desse modo, a Educação Inclusiva estabelece um paradigma educacional, que tem sua fundamentação na concepção de direitos humanos, conjugando igualdade e diferença como valores indissociáveis.

Nessa portaria é apresentado um histórico de documentos oficiais – brasileiros e internacionais – que se relacionam à Educação Especial, um diagnóstico da Educação Especial no Brasil<sup>65</sup> e os objetivos e as garantias dessa política nacional. Dentre as garantias destacamos a “Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;” (BRASIL, 2007, p. 8) e a “Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas” (BRASIL, 2007, p. 8).

A resolução nº 4 do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, de 2 de outubro de 2009, institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica na modalidade de Educação Especial.

Para essa resolução, a Educação Especial perpassa por todos os níveis, etapas e modalidades de ensino e possui o atendimento educacional especializado (AEE) como parte integrante. O AEE deve ser realizado, preferencialmente, em sala com recursos multifuncionais da escola em que o aluno estuda ou em outra escola de ensino regular e no turno inverso que o aluno frequenta a Classe Regular.

A portaria nº 2.344, da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, de 3 de novembro de 2010, por sua vez, atualiza a nomenclatura do regimento interno do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência (CONADE).

Dentre as mudanças na nomenclatura destacamos a seguinte: onde se lia "Pessoas Portadoras de Deficiência", passa a ser "Pessoas com Deficiência".

O Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Conforme esse decreto, a Educação Especial deve garantir os serviços de apoio especializado objetivando eliminar as barreiras que possam interromper o processo de escolarização dos estudantes que são público-alvo da Educação Especial.

Para esse decreto, o atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola e ser “[...] compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente [...]” (BRASIL, 2011, p. 2), podendo ser complementar ou suplementar à formação dos estudantes.

---

<sup>65</sup> Esse diagnóstico é feito conforme os dados do Censo Escolar/MEC/INEP de 1998 a 2006.

Ainda conforme esse documento, a União deverá prestar apoio técnico e financeiro para os Sistemas de Ensino Públicos, com o objetivo de expandir a oferta do atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, contemplando as seguintes ações:

- I - aprimoramento do atendimento educacional especializado já ofertado;
- II - implantação de salas de recursos multifuncionais;
- III - formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do Braille para estudantes cegos ou com baixa visão;
- IV - formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais;
- V - adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade;
- VI - elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade; e
- VII - estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior (BRASIL, 2011, p. 2-3).

A Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Esse plano tem vigência por dez anos a contar da data de publicação dessa lei e possui 20 (vinte) metas e 254 (duzentas e cinquenta e quatro) estratégias<sup>66</sup> que devem ser cumpridas durante a vigência do mesmo.

As metas 1, 2 e 3, estipuladas por essa lei, que tratam da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, respectivamente, possuem estratégias relacionadas aos alunos que são incluídos, estabelecendo que sejam atendidas as especificidades que cada aluno possui e que seja ofertado o atendimento educacional especializado, complementar ou suplementar.

Já a meta 4 é relacionada especificamente aos alunos que são público-alvo da Educação Especial:

Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014, p. 9).

---

<sup>66</sup> Das vinte metas e duzentas e cinquenta e quatro estratégias, descreveremos somente aquelas que dizem respeito aos interesses do presente trabalho.

Dentre as estratégias dessa meta 4 estão a implantação de salas de recursos multifuncionais, a formação de professores para o atendimento educacional especializado nas escolas e a criação de centros multidisciplinares de apoio, pesquisa e assessoria, em articulação com instituições acadêmicas, profissionais da área da saúde, assistência social, pedagogia e psicologia, de modo que possam apoiar o trabalho dos docentes em sala de aula.

Além disso, apresenta também como estratégias manter e ampliar programas relacionados à acessibilidade nas instituições públicas, garantindo o acesso e a permanência dos alunos com deficiência, “[...] por meio da adequação arquitetônica, da oferta de transporte acessível e da disponibilização de material didático próprio e de recursos de tecnologia assistiva, [...]” (BRASIL, 2014, p. 10). Afirma, ainda, que será realizada, no contexto escolar, a identificação dos alunos com altas habilidades ou superdotação e, também, a garantia de educação bilíngue em Língua Brasileira de Sinais e a adoção do Sistema Braille de leitura.

Com relação à formação de professores para atuarem nessa realidade:

4.16) incentivar a inclusão nos cursos de licenciatura e nos demais cursos de formação para profissionais da educação, inclusive em nível de pós-graduação, observado o disposto no caput do art. 207 da Constituição Federal, dos referenciais teóricos, das teorias de aprendizagem e dos processos de ensino-aprendizagem relacionados ao atendimento educacional de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2014, p. 11).

Sobre a formação dos profissionais da educação, que é tratada, principalmente, na meta 15 dessa lei, traz como proposta, em uma estratégia, desenvolver programas específicos para a formação de profissionais da educação para a Educação Especial.

A Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Essa lei é destinada a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, objetivando à sua inclusão social e à cidadania. Para os efeitos dessa lei, é considerada pessoa com deficiência:

[...] aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015, p. 1).

Apresenta, dentre outros assuntos, os direitos fundamentais das pessoas com deficiência, quais sejam, os direitos à vida, à habilitação e à reabilitação, à saúde, à educação, à moradia, ao trabalho, à assistência social, à previdência social, à cultura, ao esporte, ao turismo e ao lazer, ao transporte e à mobilidade.

Nos termos dessa lei:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015, p. 10-11).

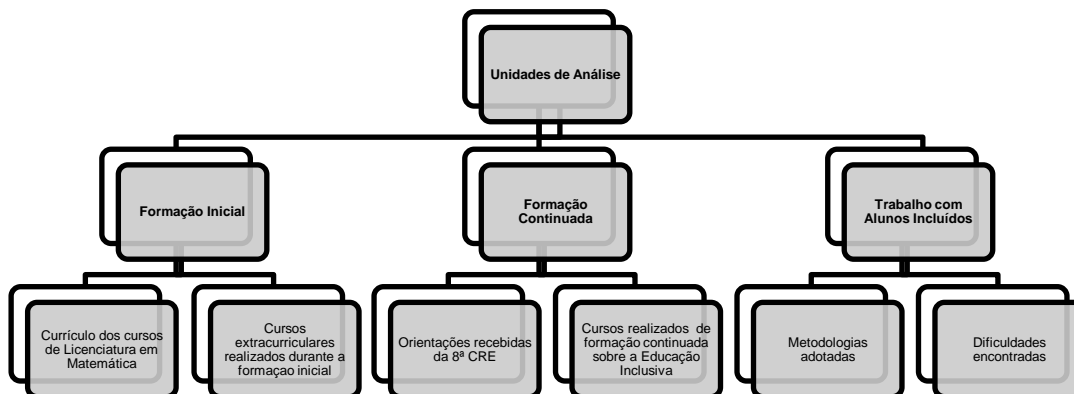
Nesse sentido, essa lei estabelece que cabe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar, entre outras coisas, o sistema educacional inclusivo em todos níveis e modalidades, o aprimoramento dos sistemas educacionais, garantindo condições de acesso, permanência e conclusão, a oferta de educação bilíngue, a “adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2015, p. 12), a inclusão de conteúdos curriculares relacionados à pessoa com deficiência, em cursos de nível superior e de educação técnica e tecnológica, e a articulação intersetorial na implementação de políticas públicas.

#### 5.4 ANÁLISE DOS DOCUMENTOS OFICIAIS E DAS SINGULARIDADES NA BUSCA POR CONVERGÊNCIAS

Nessa etapa de análise, buscamos relacionar as narrativas de nossos depoentes com o que dizem os documentos oficiais da legislação sobre a Educação Especial e a Educação Inclusiva, o que estipulam as grades curriculares e os projetos pedagógicos dos cursos de Licenciatura em Matemática da UFSM, da UNIFRA e da URI campus Santo Ângelo.

Na presente análise elencamos três unidades de análise, a saber: **Formação Inicial, Formação Continuada e Trabalho com Alunos Incluídos**. Para cada uma dessas unidades de análise, elencamos duas categorias de análise. Com relação à primeira unidade as categorias de análise são: **Currículo dos cursos de**

**Licenciatura em Matemática e Cursos extracurriculares realizados durante a formação inicial;** com relação à segunda unidade: **Orientações recebidas da 8ª CRE e Cursos realizados de formação continuada sobre a Educação Inclusiva;** e com relação à terceira: **Metodologias adotadas e Dificuldades encontradas.** Essas unidades e categorias de análise estão resumidas no esquema a seguir:



A seguir trabalharemos sobre cada uma dessas unidades de análise.

#### 5.4.1 1ª Unidade de Análise: Formação Inicial

Essa unidade de análise surge a partir das entrevistas, da análise das grades curriculares e dos projetos pedagógicos dos cursos de Licenciatura em Matemática e da análise dos documentos oficiais da legislação brasileira sobre Educação Especial e Educação Inclusiva. Como já apresentamos, para essa unidade de análise, elencamos duas categorias de análise: **Currículo dos cursos de Licenciatura em Matemática e Cursos extracurriculares realizados durante a formação inicial.**

##### a) Currículo dos cursos de Licenciatura em Matemática

Na análise realizada nos documentos oficiais vamos destacar, aqui, o que, neles, se relaciona ao currículo dos cursos de Licenciatura. Dessa forma, podemos perceber que, desde 1994, com a portaria nº 1.793, do Ministério da Educação e do Desporto, existe a necessidade de se complementar os currículos dos cursos de



formação inicial de docentes e de outros profissionais para o trabalho com alunos incluídos no ensino regular com a oferta, nesses cursos, de disciplinas relacionadas à Educação Especial e à Educação Inclusiva.

O decreto nº 3.298, de 1999, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência estipula que cabe ao Ministério da Educação remeter instruções para que sejam incluídos, nos currículos e nas grades curriculares dos cursos de Licenciatura, disciplinas, itens e conteúdos relacionados às pessoas com deficiência.

Já a lei nº 9.394 de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, estipula que cabe aos sistemas de ensino garantir aos alunos público-alvo da Educação Especial, entre outras coisas, professores que sejam capacitados para integrar esses alunos no ensino regular. Em conformidade com essa lei, o parecer CNE/CEB 17/2001, diz que:

São considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos ou disciplinas sobre educação especial e desenvolvidas competências para:

- I – perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos;
- II - flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento;
- III - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo;
- IV - atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial (BRASIL, 2001, p. 13-14).

Além desses documentos, a resolução CNE/CP nº 1, de 2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, estipula que deve constar nos projetos pedagógicos dos cursos de formação de professores o conhecimento, dentre outras coisas, sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, sendo incluídas as especificidades dos alunos que são público-alvo da Educação Especial. Na mesma direção, a portaria, do Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, nº 555 de 2007, apresenta a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* que garante a formação de professores e de outros profissionais da educação para a inclusão desses alunos no ensino regular.

O decreto nº 7.611 de 2011, dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências, por sua vez, estipula que cabe à União, dentre outras coisas, contemplar ações como “[...] formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a

educação na perspectiva da educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais; [...]” (BRASIL, 2011, p. 2-3). Em 2014, a lei nº 13.005, que aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências, apresenta na meta que se refere aos alunos que são público-alvo da Educação Especial, em uma das estratégias estipuladas, o incentivo para que os cursos de Licenciatura e os demais cursos de formação de profissionais da educação incluam referenciais teóricos, teorias de aprendizagem e processos de ensino-aprendizagem relacionados ao trabalho com alunos incluídos. Também relacionado a esse tema, a lei nº 13.146, de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, estipula que cabe ao poder público garantir, dentre outras coisas, a “[...] adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado [...]” (BRASIL, 2015, p. 12).

Embora isso esteja disposto em documentos que datam dos anos de 1994, 1996, 1999, 2001, 2002, 2007, 2011, 2014 e 2015 na análise realizada nas grades curriculares e nos currículos dos cursos de Licenciatura em Matemática em que as professoras de Matemática concluíram o curso de formação pré-serviço, vimos que, em nenhum desses cursos, os temas Educação Especial e Educação Inclusiva tinham ênfase. Somente em 2010, no Centro Universitário Franciscano (UNIFRA) foi inserido, na grade curricular do curso de Licenciatura em Matemática, a disciplina de Libras, que, isoladamente, não dá conta de formar um professor para o trabalho com alunos incluídos.

As professoras Maria e Talita concluíram seus cursos de formação inicial no final da década de 80, quando não havia, ainda, uma legislação que estipulasse aos cursos de Licenciatura em Matemática a inclusão de disciplinas relacionadas à Educação especial e à Educação Inclusiva. As professoras Taiane, Eliana e Karla concluíram seus cursos de Licenciatura, respectivamente, em 2001, em 2004 e em 2005, quando legislações dessa natureza eram exigências nos cursos de formação inicial.

De acordo com as entrevistas realizadas com as professoras de Matemática, podemos dizer que elas não tiveram uma formação inicial voltada à inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial no ensino regular.

De fato, a professora Maria relata em sua entrevista que não teve disciplinas relacionadas aos temas Educação Especial e Educação Inclusiva, pois no período em que concluiu o seu curso de Licenciatura em Matemática não era dada muita ênfase a esses temas. Isso também pode ser visto nas análises realizadas nos documentos oficiais e, na grade curricular e no projeto pedagógico do curso de Licenciatura da instituição onde ela concluiu a graduação.

Da mesma forma, a professora Talita concluiu seu curso de formação inicial no mesmo período que a professora Maria. Além disso, seu curso de Licenciatura já foi extinto, pois a formação realizada era em Ciências, com habilitação em Matemática. Ela relata que não recebeu formação alguma para o trabalho com alunos incluídos, nem enquanto era aluna do curso de graduação e nem, posteriormente, quando trabalhou com alunos incluídos no ensino regular.

Segundo o relato da professora Taiane, embora ela tenha recebido, no seu curso de formação inicial, orientações para trabalhar os conteúdos matemáticos de forma técnica, ela não foi orientada para trabalhar, esses conteúdos, com os alunos que têm algum tipo de deficiência. Além disso, ela comenta, também, que o único contato que teve, durante o curso de Licenciatura, com o tema Educação Especial foi através do estudo de documentos oficiais da legislação brasileira e que isso não lhe trouxe orientação suficiente para o trabalho com esses alunos.

Já a professora Eliana comenta que o seu curso de formação inicial não ofertou disciplinas relativas à prática docente com alunos incluídos e que a orientação que recebeu para desenvolver práticas pedagógicas e trabalhar com os alunos, sejam eles público-alvo da Educação Especial ou não, foi insuficiente. Ela diz que o seu curso de Licenciatura foi dividido em dois momentos: o primeiro, que ocupou a maior parte das disciplinas e do tempo da graduação, que dava ênfase à Matemática pura e, o segundo, relacionado às disciplinas de cunho pedagógico. Em outras palavras, podemos dizer que o curso de Licenciatura da professora Eliana segue o tipo “três mais um”, ou seja, três anos de disciplinas relacionadas à Matemática e um de disciplinas de cunho pedagógico.

Da mesma forma, a professora Karla fala que, com relação ao trabalho com alunos incluídos, ela sabe somente “o básico” e que nunca teve uma formação voltada para isso porque, conforme ela, na época que cursava a Licenciatura a inclusão não era um assunto muito trabalhado.

De acordo com o exposto acima, podemos concluir que os cursos de formação de professores de Matemática, que essas professoras realizaram, não formavam – pelo menos não, naquele período – os futuros professores para o trabalho em turmas que possuem alunos público-alvo da Educação Especial. Isso se confirma, também, quando analisamos as grades curriculares e os projetos pedagógicos de seus cursos de Licenciatura em Matemática, onde não aparece disciplina alguma que tenha relação ao trabalho com alunos incluídos na Educação Básica.

#### b) Cursos extracurriculares realizados durante a formação inicial

As professoras de Matemática entrevistadas relataram que não realizaram, durante a formação inicial, curso algum nem atividades complementares de graduação relacionados ao trabalho com alunos incluídos.

Além disso, nas grades curriculares e nos projetos pedagógicos dos cursos de Licenciatura que foram analisados, não há informações sobre atividades e cursos complementares que os futuros professores deveriam participar durante a graduação. Da mesma maneira, nos documentos oficiais da legislação brasileira que foram analisados não há nada que se relacione a atividades e cursos extracurriculares que deveriam ser realizados pelos alunos dos cursos de Licenciatura.

Diante disso, podemos concluir que nossos depoentes não receberam uma formação – seja ela inicial ou continuada – voltada ao trabalho docente com alunos que são público-alvo da Educação Inclusiva; algumas das professoras entrevistadas ressaltaram, ainda, que não foram preparadas para o trabalho docente com os alunos, sejam eles com deficiência ou não.

#### **5.4.2 2ª Unidade de Análise: Formação Continuada**

Essa unidade de análise foi criada pois, exceção feita à professora Taiane, as demais professoras entrevistadas disseram que não recebem – e que nunca receberam – orientações, advindas da 8ª Coordenadoria Regional de Educação do estado do Rio Grande do Sul, para o trabalho com alunos incluídos no ensino regular. Além do mais, a maioria delas não participou de cursos e/ou palestras

relacionados à Educação Especial e à Educação Inclusiva promovidos por essa coordenadoria ou por qualquer outra instituição educacional.

Devido a isso, com relação a essa unidade de análise elencamos duas categorias de análise: **Orientações recebidas da 8ª CRE** e **Cursos realizados de formação continuada sobre a Educação Inclusiva**. Para descrever essas categorias de análise, vamos confrontar o que dizem os documentos oficiais da legislação brasileira sobre a formação continuada dos professores com o que dizem as professoras de Matemática entrevistadas e com o que diz a assessora pedagógica da 8ª CRE, responsável pela Educação Especial sobre esses temas.

#### a) Orientações recebidas da 8ª CRE

Nos documentos oficiais analisados, não encontramos nada que se relacionasse a orientações destinadas a professores de Matemática que desenvolvem a docência em turmas que possuem alunos com deficiência incluídos no ensino regular.

Corroborando com isso, a professora Maíra, assessora pedagógica responsável pela Educação Especial da 8ª CRE, relata que não existem orientações do setor de Educação Especial dessa Coordenadoria sobre a prática docente para professores de área – como é o caso da Matemática – que trabalham com turmas que possuem alunos incluídos. Ela diz que o setor de Educação Especial da Coordenadoria, de maneira genérica, orienta os professores de Educação Especial para que desenvolvam um trabalho articulado com os outros profissionais da escola e, principalmente, com o professor do ensino regular, de modo a que o educador especial consiga repassar para os outros professores as orientações que lhe foram passadas. Entretanto, ela diz, também, que cabe à gestão da escola disponibilizar um horário para que esses profissionais possam trabalhar de forma articulada.

Para melhorar esse trabalho, ela comenta que, enquanto assessora pedagógica responsável pela Educação Especial da Coordenadoria, tem a intenção de começar a visitar algumas escolas da coordenadoria e conversar com alguns professores de área, de modo que possa começar a pensar em orientações destinadas ao trabalho desses profissionais com os alunos que são incluídos no ensino regular. Ela diz, porém, que essas orientações deveriam ser no sentido de esclarecer o que dizem os documentos oficiais da legislação que amparam o

trabalho com os alunos público-alvo da Educação Especial e de como deve funcionar esse trabalho com esses alunos. Ressalva, no entanto, que nessas orientações não devem conter práticas pedagógicas para trabalhar com esses alunos incluídos, pois isso deve ser pensado e adaptado de acordo com a realidade de cada aluno.

Sobre essas orientações, vejamos o que relatam as professoras entrevistadas. Dentre elas, somente uma disse ter recebido orientações da 8ª CRE para o trabalho em sala de aula com alunos incluídos. As outras comentam que, em nenhum momento de suas vidas profissionais – inicialmente durante a formação inicial e, posteriormente, em formação continuada –, receberam orientações para o trabalho com esses alunos.

De fato, a professora Maria relata que ninguém a orientou no trabalho em uma sala de aula que possui aluno incluído e que, por causa dessa falta de orientação, o trabalho desenvolvido é realizado conforme a intuição do professor, que mesmo tendo boa vontade, às vezes não consegue dar a atenção necessária e realizar um trabalho que atenda as especificidades do aluno incluído. Isso ocorre, porque, segundo ela, além dos alunos incluídos, existem ainda os alunos ditos “normais” que também precisam da atenção do professor. Diante disso, o que acaba acontecendo, segundo ela, é que enquanto atende o aluno incluído, o restante da turma acaba apresentando um mau comportamento na sala de aula.

A professora Eliana, por sua vez, comenta que tanto os documentos oficiais que legislam sobre a Educação Especial e a Educação Inclusiva quanto a 8ª CRE não fornecem orientações, no campo da didática, para o trabalho com os alunos incluídos. Sobre isso, ela diz, ainda, que “trabalha meio a rumo” e com os conteúdos, as atividades e a metodologia que entende ser a mais adequada para trabalhar, de acordo com o resultado que vai obtendo no trabalho com o aluno incluído. Sobre isso, ela relata, ainda, que “era bem mais difícil trabalhar na turma com eles”, pois era preciso dividir a atenção entre os alunos, de modo que todos possam participar, em sala de aula, do processo de ensino e aprendizagem. Ela diz, também, que a vida de docente é muito atribulada devido ao grande número de turmas e à carga horária assumida, o que faz com que não sobre muito tempo para leituras, estudos e planejamentos voltados à formação continuada, incluindo a formação voltada ao trabalho em turmas que possuem alunos incluídos.

A professora Karla também diz que não recebeu, da 8ª CRE, orientações para o trabalho em sala de aula com alunos incluídos. Ela relata que não tem nenhuma formação e que o estado não fornece nenhum curso de formação. Sobre isso, ela comenta que essas formações devem ser na forma de cursos ou palestras e devem ser no sentido de esclarecer como deve ser desenvolvido o trabalho com os alunos incluídos.

A professora Talita, em seu depoimento, afirma que já participou de palestras disponibilizadas pela 8ª CRE sobre o tema Educação Inclusiva e que, nessas palestras, foram dadas sugestões e informações sobre atividades e práticas pedagógicas que podem ser desenvolvidas com alunos incluídos, porém, ela não fala se nessas palestras foi dada alguma orientação para o trabalho com esses alunos.

Taiane, por sua vez, foi a única professora, dentre as entrevistadas, que disse ter recebido orientações, da supervisão da escola, para o trabalho com alunos incluídos e que essas orientações eram repassadas à escola pela 8ª CRE. Ela relata que essas orientações não são relacionadas, especificamente, aos professores de Matemática e, sim, a todos os profissionais que trabalham com o aluno com deficiência no ambiente escolar. Comenta, ainda, que essas orientações se relacionam a forma como se escreve um parecer descritivo do aluno e de como desenvolver o aluno em suas potencialidades e em suas capacidades e, também, ao trabalho desenvolvido pela escola e pelo professor de Educação Especial.

Além disso, essa professora relata que coloca em prática essas orientações no trabalho com esses alunos em sala de aula e também, que busca informações sobre esse trabalho em leituras relacionadas ao tema e em conversas com outros profissionais que têm mais experiência sobre o assunto. Ela diz, ainda, que através da experiência que possui consegue realizar algumas adaptações em jogos e atividades, conforme a necessidade do aluno.

No contexto dessa categoria de análise podemos perceber que os professores de Matemática consideram necessário e importante que a 8ª CRE forneça orientações de como desenvolver um trabalho que atenda as especificidades de cada aluno incluído e de como realizar um trabalho articulado com o professor de Educação Especial, uma vez que nos seus respectivos cursos de formação inicial não receberam esse tipo de informação. Além disso, outro fator que poderia contribuir para essa prática pedagógica é o conhecimento do que está

escrito nos documentos oficiais e na legislação vigente, pois tendo esse conhecimento o professor pode amparar o seu trabalho docente e, também, quando necessário, fiscalizar e/ou denunciar quando houver alguma irregularidade no atendimento do aluno incluído na escola.

#### b) Cursos realizados de formação continuada sobre a Educação Inclusiva

Na análise realizada nos documentos oficiais vamos destacar, aqui, o que, neles, se relaciona a cursos e/ou palestras de formação continuada sobre Educação Inclusiva. Com relação ao que estipulam os documentos oficiais a respeito da formação continuada de professores que trabalham com alunos público-alvo da Educação Especial, o decreto 3.298/1999, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, estabelece que cabe aos órgãos e às entidades da Administração Pública Federal, responsáveis pela formação de recursos humanos, dentre outras coisas:

- I - formação e qualificação de professores de nível médio e superior para a educação especial, de técnicos de nível médio e superior especializados na habilitação e reabilitação, e de instrutores e professores para a formação profissional;
- II - formação e qualificação profissional, nas diversas áreas de conhecimento e de recursos humanos que atendam às demandas da pessoa portadora de deficiência (BRASIL, 1999, p. 24).

Além disso, conforme o parecer CNE/CEB, 17/2001, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios devem oferecer, aos professores que já estão exercendo a docência, oportunidades de participarem de cursos de formação continuada, inclusive cursos de especialização.

Dentre as professoras entrevistadas, três delas – Maria, Karla e Talita – dizem que participaram ou de cursos de formação continuada, realizada nas escolas em que trabalham, ou de palestras sobre a Educação Especial e a Educação Inclusiva. Elas dizem, entretanto, que não tem conhecimento de cursos ou palestras proporcionados pela 8ª CRE sobre esses temas supracitados.

Com efeito, a professora Maria relata que, na escola em que trabalha, a educadora especial deu uma palestra, durante um turno de um curso de formação continuada realizado nessa escola, sobre Educação Especial e Educação Inclusiva. Ela diz que, nesse curso de formação, a educadora especial expôs alguns



documentos oficiais da legislação brasileira vigente no que se refere aos direitos que os alunos incluídos possuem e, também, à forma como tratar esses alunos em sala de aula. Além dessa palestra realizada com a educadora especial da escola, a professora Maria, disse que, na escola, também já havia sido realizada uma palestra, com um psicólogo, sobre o tema autismo.

A professora Maria comenta, ainda, que sente carência de participar de mais cursos de formação e de palestras sobre esses temas, e que esses cursos de formação deveriam ser no sentido de fornecer ao professor auxílio no seu trabalho em sala de aula com os alunos incluídos.

A professora Karla, por sua vez, diz que participou de um curso sobre Educação Especial, mas que não se lembra qual a instituição que o promoveu. Ela relata que nesse curso foram expostas algumas situações e experiências de trabalho com alunos incluídos e foram fornecidas ideias de como trabalhar com esses alunos. Entretanto, ela comenta que sente carência de participar de mais cursos de formação sobre esses temas, visto que a inclusão é uma realidade nas escolas brasileiras.

Em seu depoimento, a professora Talita diz que, na escola em que trabalha, a educadora especial realizou, durante um turno da formação continuada realizada na escola, uma palestra sobre o tema Educação Especial. Ela comenta que essa palestra forneceu orientação e sugestões de como trabalhar com os alunos incluídos; forneceu informações para o planejamento de atividades e para a condução das práticas pedagógicas em sala de aula.

Já as professoras Taiane e Eliana relataram, em suas entrevistas, que não participaram de formação continuada, cursos ou palestras que se relacionassem à Educação Especial e à Educação Inclusiva.

A professora Eliana diz que sente muita carência por não participar dessas formações, cursos ou palestras. Diante dessa debilidade em sua formação, ela diz trabalhar mais com a parte afetiva do aluno do que com a parte cognitiva do mesmo.

Já a professora Taiane afirma que acha fundamental o professor do ensino regular participar de palestras e de cursos de formação continuada voltados à Educação Especial e à Educação Inclusiva. Afirma, num tom de angústia, que no trabalho que desenvolve com os alunos que são incluídos se sente culpada por não saber desenvolver as capacidades que esses alunos possuem.

A professora Maíra – assessora pedagógica responsável pela Educação Especial na 8ª CRE – esclareceu em seu depoimento que não existem cursos e/ou palestras de formação continuada destinados aos professores de Matemática e aos professores de outras áreas do conhecimento. Os cursos de formação continuada que existem são destinadas aos professores de Educação Especial, que são os responsáveis por repassar os conhecimentos adquiridos para os outros professores da escola. Ela diz, ainda, que já foram realizados cursos sobre altas habilidades/superdotação e surdez e que, nesse ano de 2016, será realizado um curso sobre deficiência visual. Esclareceu, no entanto, que esses cursos são destinados a professores de Educação Especial e que não são abertos a professores de outras áreas.

Isso posto, tudo leva a crer que a 8ª CRE não cumpre com o que está disposto nos documentos oficiais a respeito da formação continuada de professores que trabalham em turmas com alunos incluídos. No entanto, não podemos concluir que essa qualificação profissional e esses cursos de formação continuada sobre a área da Educação Inclusiva, citadas nos documentos oficiais, seja responsabilidade, particularmente, da área de Educação Especial dessa Coordenadoria, uma vez que nesses documentos não há informações de que setor da Coordenadoria Regional de Educação é o responsável por isso.

Além do mais, podemos concluir que as professoras entrevistadas sentem carência e necessidade de participar de mais cursos e/ou palestras de formação continuada relacionadas ao tema Educação Inclusiva, sejam eles disponibilizados pela 8ª CRE ou por outras instituições de ensino.

#### **5.4.3 3ª Unidade de Análise: Trabalho com Alunos Incluídos**

Nessa unidade iremos descrever e analisar a forma como os professores entrevistados trabalham com as turmas que possuem alunos incluídos. Apresentaremos, também, o que dizem os documentos oficiais sobre a maneira como o docente deve trabalhar com esses alunos. Para isso, elencamos duas categorias de análise: **Metodologias adotadas e Dificuldades Encontradas**.

### a) Metodologias adotadas

Com relação às metodologias e ao trabalho desenvolvido com os alunos incluídos no ensino regular, a LDB, lei nº 9.394, de 1996, que institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, legisla que os sistemas de ensino devem assegurar aos educandos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação, dentre outras coisas, “[...] currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; [...]” (BRASIL, 1996, p. 40). Os sistemas de ensino devem assegurar, também, “[...] professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; [...]” (BRASIL, 1996, p. 40).

O decreto nº 3.298, de 1999, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, estipula que cabe às escolas e às instituições de Educação Profissional disponibilizar serviços de apoio especializado para o trabalho com as pessoas público-alvo da Educação Especial de modo que sejam atendidas suas particularidades. Dentre esses serviços destacamos as seguintes adaptações: de recursos instrucionais (material pedagógico, equipamentos e currículo); de recursos físicos e de capacitação de recursos humanos (de professores, de instrutores e de profissionais especializados).

Já a resolução nº 2, de 2001, que estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, estipula que a Educação Especial, como modalidade integrante da Educação Básica, deve considerar “[...] as situações singulares, os perfis dos estudantes, as características biopsicossociais dos alunos e suas faixas etárias [...]” (BRASIL, 2001, p. 1) se pautando em princípios éticos, políticos e estéticos, de modo que possa assegurar aos alunos:

- I - a dignidade humana e a observância do direito de cada aluno de realizar seus projetos de estudo, de trabalho e de inserção na vida social;
- II - a busca da identidade própria de cada educando, o reconhecimento e a valorização das suas diferenças e potencialidades, bem como de suas necessidades educacionais especiais no processo de ensino e aprendizagem, como base para a constituição e ampliação de valores, atitudes, conhecimentos, habilidades e competências;
- III - o desenvolvimento para o exercício da cidadania, da capacidade de participação social, política e econômica e sua ampliação, mediante o cumprimento de seus deveres e o usufruto de seus direitos (BRASIL, 2001, p. 2).

Esse decreto estipula, ainda, que as escolas da Rede Regular de ensino devem prever, na organização das classes comuns:

I - professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos;

II - distribuição dos alunos com necessidades educacionais especiais pelas várias classes do ano escolar em que forem classificados, de modo que essas classes comuns se beneficiem das diferenças e ampliem positivamente as experiências de todos os alunos, dentro do princípio de educar para a diversidade;

III - flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória;

IV - serviços de apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns [...];

V - serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos, nas quais o professor especializado em educação especial realize a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos;

VI - condições para reflexão e elaboração teórica da educação inclusiva, com protagonismo dos professores, articulando experiência e conhecimento com as necessidades/possibilidades surgidas na relação pedagógica, inclusive por meio de colaboração com instituições de ensino superior e de pesquisa;

VII - sustentabilidade do processo inclusivo, mediante aprendizagem cooperativa em sala de aula, trabalho de equipe na escola e constituição de redes de apoio, com a participação da família no processo educativo, bem como de outros agentes e recursos da comunidade;

VIII - temporalidade flexível do ano letivo, para atender às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência mental ou com graves deficiências múltiplas, de forma que possam concluir em tempo maior o currículo previsto para a série/etapa escolar, principalmente nos anos finais do ensino fundamental, conforme estabelecido por normas dos sistemas de ensino, procurando-se evitar grande defasagem idade/série;

IX - atividades que favoreçam, ao aluno que apresente altas habilidades/superdotação, o aprofundamento e enriquecimento de aspectos curriculares, mediante desafios suplementares nas classes comuns, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para conclusão, em menor tempo, da série ou etapa escolar, nos termos do Artigo 24,V, "c", da Lei 9.394/96 (BRASIL, 2001, p. 2-3).

A resolução nº 1, de 2002, institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Nível Superior, curso de Licenciatura, de graduação plena. Essa resolução estipula que cabe às instituições de Ensino Superior, inserir na organização curricular dos cursos de Licenciatura, instruções para que o futuro professor realize, entre outras coisas, um ensino com foco na aprendizagem do aluno, ao acolhimento e ao trato da diversidade, atividades de enriquecimento cultural, o uso de tecnologias da informação e da comunicação,

além de metodologias, de estratégias e de materiais de apoio inovadores e o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe.

O parecer nº 56, de 2006, da Comissão Especial de Educação Especial, estabelece, dentre outras coisas, que as adaptações curriculares não devem ser um processo individual que envolve somente professor e aluno e devem ser realizadas em três níveis: no âmbito do projeto pedagógico (currículo escolar); no currículo desenvolvido na sala de aula e no nível individual.

Com relação às adaptações curriculares em nível de projeto pedagógico, essas devem ter como foco, principalmente, a organização escolar e os serviços de apoio, propiciando condições estruturais para que seja criada uma programação específica para o aluno de maneira que possam ser desenvolvidas em sala de aula e atendam ao nível de desenvolvimento cognitivo do aluno.

Com relação às adaptações realizadas no currículo desenvolvido em sala de aula elas devem ser realizadas pelo professor da classe e são destinadas à organização e à programação das atividades a serem realizadas em sala de aula, focalizando:

[...] a organização e os procedimentos didático-pedagógicos e destacam o como fazer, a organização temporal dos componentes e dos conteúdos curriculares e a coordenação das atividades docentes, de modo que favoreça a efetiva participação e integração do aluno, bem como a sua aprendizagem (RIO GRANDE DO SUL, 2006, p. 7).

Por fim, as adaptações em nível individual devem ter como foco a atuação do professor no atendimento e na avaliação do aluno, sendo que compete ao professor “[...] o papel principal na definição do nível de competência curricular do educando, bem como na identificação dos fatores que interferem no seu processo de ensino-aprendizagem” (RIO GRANDE DO SUL, 2006, p. 7). Essas adaptações devem ter o currículo do ensino regular como referência básica, adotando formas progressivas de adequá-lo, de modo a norteá-lo na organização do trabalho conforme as necessidades do aluno.

Já na Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências, possui na meta número 4, dentre outras, a seguinte estratégia:

[...] fomentar pesquisas voltadas para o desenvolvimento de metodologias, materiais didáticos, equipamentos e recursos de tecnologia assistiva, com vistas à promoção do ensino e da aprendizagem, bem como das condições de acessibilidade dos (as) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2014, p. 10).

Além disso, essa lei também estabelece a garantia de “[...] oferta de professores (as) do atendimento educacional especializado, profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores (as) e intérpretes de Libras, guias-intérpretes para surdos-cegos, professores de Libras, prioritariamente surdos, e professores bilíngues [...]” (BRASIL, 2014, p. 11).

A lei nº 13.146, de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, estipula que a educação é um direito da pessoa com deficiência e que, para essas pessoas, deve ser assegurado um sistema educacional inclusivo, em todos os níveis de aprendizado, de forma que o educando possa “[...] alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. [...]” (BRASIL, 2015, p. 10-11).

O que dizem as professoras de Matemática entrevistadas sobre seus trabalhos em turmas do ensino regular da Educação Básica que possuem alunos incluídos? Para elas, esse trabalho não é fácil de ser realizado e, externando suas preocupações, reclamam que não possuem um preparo acadêmico – tanto proporcionado pelo curso de formação inicial quanto, posteriormente, em suas formações continuadas – para o trabalho desenvolvido com esses alunos. Devido a isso, essas profissionais dizem trabalhar com essa realidade com aquilo que foi acumulado na sua vivência, em situações similares, e apoiadas em pesquisas particulares sobre o tema, para adaptar algumas atividades de acordo com a deficiência que o aluno possui. Relatam ainda que, nessas turmas, trabalham a metodologia tradicional.

De fato, a professora Maria fala que o trabalho nas turmas que possuem alunos incluídos no ensino regular é desenvolvido conforme a sua intuição, a sua experiência e a deficiência que o aluno possui. Com os alunos que possuíam deficiência visual e deficiência auditiva, a professora Maria diz que trabalhava da mesma forma e com o mesmo conteúdo matemático que o restante da turma, com a diferença de que, com a presença de alunos com essa deficiência, ela precisava ampliar o material didático e ficar de frente para o aluno para que ele conseguisse fazer a leitura labial, respectivamente.

Essa mesma professora relata que, com relação ao trabalho com o aluno que possuía autismo e discalculia, ela trabalhava com operações para serem efetuadas com o auxílio da calculadora que o aluno usava na sala de aula, com um material

utilizado por profissionais que trabalham nas séries iniciais do Ensino Fundamental e, também, com passatempos, palavras cruzadas e caça palavras relacionadas a temas que o aluno tinha interesse como, por exemplo, carros e aviões. A professora Maria fala, também, que na turma que esse aluno estudava, ela primeiramente deixava atividades para o aluno com autismo e discalculia para depois atender o restante da turma.

A professora Taiane, por sua vez, diz que é difícil planejar uma aula de modo que todos os alunos estejam incluídos e fazendo as mesmas atividades. Ela esclarece que essa dificuldade é devido ao grande número de alunos em sala de aula e ao mau comportamento de alguns alunos. Assim como a professora Maria, a professora Taiane também relata que a forma de trabalhar com os alunos incluídos depende do tipo de deficiência. Com o aluno que tem deficiência motora ela diz que entrega para o aluno um resumo do que irá trabalhar na aula, já que ele consegue acompanhar o restante da turma, com a diferença de que ele é mais lento do que os outros colegas. Já com a aluna que tem Síndrome de Down ela relata que não é sempre que a aluna aceita desenvolver atividades diferentes do que as do restante da turma; no entanto, quando ela concorda, a professora faz adaptações nas atividades para que a aluna consiga realizá-las com êxito.

Em seu depoimento, a professora Eliana relata que tem pouca experiência no trabalho com turmas que possuem alunos incluídos, e que a sua pouca experiência se resume ao trabalho que desenvolveu com duas turmas que tinham esse tipo de aluno: em ambas, os alunos possuíam deficiência física. Em uma dessas turmas o aluno incluído, além de ser cadeirante, apresentava paralisia e dificuldade na fala e na escrita. Para trabalhar com esse aluno a professora comenta que sentava ao seu lado para ajudá-lo ou, então, pedia para que um colega sentasse com ele para auxiliá-lo. Ela relata, também, que o trabalho desenvolvido com esse aluno era mais voltado à sua parte emocional, uma vez que ele estava na sala de aula para se socializar com os demais.

Referindo-se ao outro aluno incluído, a professora Eliana esclarece que ele também não conseguia escrever muito bem, mas conseguia entender os conteúdos que eram trabalhados na sala de aula. A professora Eliana relata que montou e organizou um caderno onde ela mesma copiava os conteúdos para que o aluno pudesse estudar. Além disso, ela diz que também colocava esse aluno sentado, em dupla, com outro colega para auxiliá-lo na realização das atividades.

Com relação ao trabalho desenvolvido nas turmas que possuem alunos incluídos a professora Eliana comenta que gostaria de fazer mais por esses alunos; no entanto, ela sente falta dos conhecimentos necessários para se trabalhar essa situação de aprendizagem para poder desenvolver, nesses alunos, a vontade e o interesse de estudar. Diz, ainda, que gostaria de conseguir desenvolver um planejamento que conseguisse atender a todos os alunos da mesma maneira. Ela relata, também, que nessas turmas trabalha bastante com jogos matemáticos porque foi a maneira que ela percebeu que os alunos demonstram entender os conteúdos.

A professora Karla, em seu depoimento, diz que não sabe se a forma com que trabalha com os alunos incluídos é correta. Na escola onde é professora, a educadora especial acompanha o seu trabalho em sala de aula em um dos dias que ela dá aula na turma que possui alunos público-alvo da Educação Especial. O trabalho é realizado da seguinte forma: ela explica o conteúdo e, depois, com a educadora especial auxiliam o aluno incluído na realização de exercícios; no entanto, os conteúdos e os exercícios nem sempre são do mesmo nível de dificuldade do que aquele que é trabalhado com o restante da turma: os conteúdos e os exercícios são definidos conforme as necessidades que esses alunos possuem e de acordo com as sugestões de atividades dadas pela educadora especial.

A professora Talita, por sua vez, comenta em seu depoimento que, atualmente, trabalha com duas turmas que possuem alunos incluídos. Esses alunos possuem deficiência física, o que não compromete o desenvolvimento normal das aulas com todos os alunos e que todos eles – incluindo aqueles que são público-alvo da Educação Especial – desenvolvem as mesmas atividades. Ela relata, no entanto, que em anos anteriores trabalhou com um aluno diagnosticado com autismo e outro com Síndrome de Down e que, com esses alunos, ela realizava, com o auxílio da educadora especial da escola, atividades diferenciadas do restante da turma.

Com relação ao exposto acima podemos concluir que essas professoras de Matemática trabalham nas turmas que possuem alunos incluídos de forma empírica, pois não possuem orientação para o trabalho com esses alunos. Além disso, o trabalho realizado com esses alunos varia conforme o tipo e o grau de deficiência que o aluno possui.

Conforme a análise realizada, podemos concluir, também, que a maioria das professoras entrevistadas utiliza a metodologia tradicional para o trabalho em turmas



que possuem alunos incluídos – exceção feita às professoras Maria e Eliana que fizeram uso da calculadora e de jogos matemáticos, respectivamente, no trabalho desenvolvido com alunos incluídos.

#### b) Dificuldades encontradas

Muitas são as dificuldades encontradas pelos professores no trabalho em sala de aula e no processo de ensino e aprendizagem da Matemática em turmas que possuem alunos público-alvo da Educação Especial incluídos no ensino regular. Conforme as professoras entrevistadas, o tipo de deficiência e o grau com que essa deficiência afeta o desenvolvimento cognitivo do aluno interfere – e muito – nas dificuldades encontradas, por elas, nas atividades em sala de aula.

Essas dificuldades são, em sua maioria, provenientes da falta de preparo do professor, que desde o seu curso de Licenciatura não é preparado para o trabalho em sala de aula com alunos incluídos. Esse despreparo compromete a escolha do material didático e a preparação e desenvolvimento das atividades para serem trabalhadas em sala de aula. Compromete, ainda, a escolha, por parte do professor, da maneira que seria a mais adequada ao tratamento que deve ser dado aos alunos público-alvo da Educação Especial.

Segundo a professora Maria, as dificuldades encontradas no trabalho em turmas que possuem alunos incluídos variam conforme o tipo, o grau e as limitações da deficiência que o aluno possui. Ela relata, também, que é mais difícil trabalhar com o aluno com deficiência intelectual. Para superar essas dificuldades ela comenta que procurava tratar todos os alunos da turma da mesma maneira, com cuidado e atenção. Além disso, para melhorar o trabalho nas turmas que possuem alunos incluídos, a professora Maria comenta que a educadora especial deveria acompanhar diariamente o trabalho do professor em sala de aula, auxiliando o aluno, e que isso, na prática, tem sido inviável devido à carga horária reduzida do professor de Educação Especial.

A professora Eliana comenta, em seu depoimento, que as dificuldades encontradas no trabalho com alunos incluídos são consequência de sua formação inicial que não a preparou para o trabalho com alunos incluídos. Ela relata, ainda, que a falta de tempo também contribui para essas dificuldades: que ela precisaria de mais tempo para trabalhar com o aluno e que seria importante ter um trabalho

individual – ela e o aluno incluído –, no turno inverso, à semelhança do trabalho realizado pelo professor de Educação Especial, lotado na escola. Ela relata que, para superar as dificuldades encontradas, tenta buscar meios diferenciados, como o caso do trabalho com os jogos, com a realização de leituras e que tudo depende da boa vontade e do interesse do professor ir buscar.

A professora Talita, em sua entrevista, relata que as dificuldades encontradas por ela para realizar o seu trabalho em sala de aula, como professora, são a quantidade de alunos que possui na turma, o comportamento apresentado por eles e a presença do aluno incluído que precisa, muitas vezes, de mais atenção do professor do que o restante dos alunos.

A professora Karla, na sua experiência com alunos incluídos, relata que aquilo que dificulta o trabalho em turmas que possuem alunos público-alvo da Educação Especial é o aluno não saber ler e contar e, também, o aluno não querer fazer as atividades propostas pelo professor, seja por falta de interesse ou por dificuldades de aprendizagem.

Ela relata que supera essas dificuldades tentando aproximar a Matemática da realidade e do cotidiano do aluno, mostrando a ele que a Matemática não é somente uma disciplina abstrata e formada por regras e símbolos e, ainda, que a Matemática é importante para a vida em sociedade.

Sobre as dificuldades encontradas no processo de ensino e de aprendizagem de Matemática com alunos que são incluídos, a depoente diz que a disciplina de Matemática, por si só, já provoca uma resistência na aprendizagem dos alunos em geral; além, disso existe a dificuldade do professor escolher o tipo de material adequado para trabalhar os conteúdos matemáticos com os alunos incluídos e, diante disso, da mesma forma que o aluno é auxiliado e acompanhado durante o seu desenvolvimento pelo educador especial, ela diz que desejaria ter o seu trabalho docente acompanhado por um profissional da Educação Especial. Ela justifica esse seu desejo dizendo que se sente frustrada por não saber como trabalhar com o aluno incluído a partir das suas capacidades, para despertar neles a vontade e o interesse em aprender.

Com relação a esse acompanhamento, a professora Talita também diz que para tornar o trabalho com esses alunos público-alvo da Educação Especial menos difícil seria necessário ter o auxílio, em sala de aula, de um monitor ou de um professor de Educação Especial, para que esse profissional ajudasse o aluno

incluído no desenvolvimento das atividades. Isso se deve ao fato de o professor, muitas vezes, não conseguir dar conta de atender todos os alunos da turma, incluindo os que são público-alvo da Educação Especial.

A partir do que foi exposto, podemos perceber que, mesmo com todas as dificuldades encontradas no processo de ensino e de aprendizagem de Matemática e no processo de inclusão dos alunos no ensino regular – dificuldades essas provenientes de vários fatores e do descumprimento daquilo que está disposto nos documentos oficiais –, as professoras entrevistadas desenvolvem o trabalho com esses alunos da maneira empírica e improvisada e somente em alguns casos conseguem desenvolver habilidades matemáticas com esses alunos.



## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando escolhi pesquisar sobre a maneira com que professores de Matemática trabalham e organizam suas aulas para a docência em turmas que possuem alunos público-alvo da Educação Especial incluídos no ensino regular, não imaginei que isso fosse uma tarefa fácil nem que eu fosse encontrar uma “receita” de como se trabalhar com esses alunos; também não pensei que o trabalho desenvolvido com os alunos incluídos, em sala de aula, fosse realizado com tão poucas orientações, principalmente advindas da 8ª Coordenadoria Regional de Educação (8ª CRE).

Nessa pesquisa entrevistamos a assessora pedagógica responsável pela Educação Especial na 8ª Coordenadoria Regional de Educação (8ª CRE) do estado do Rio Grande do Sul e cinco professoras de Matemática que trabalham – ou já trabalharam – com alunos incluídos no ensino regular. Nosso objetivo com essa pesquisa era investigar de que forma essas professoras se organizam para o trabalho em turmas que possuem alunos incluídos. Para isso, nos guiamos pelo referencial teórico-metodológico da História Oral, onde as entrevistas com nossos colaboradores foram transcritas, textualizadas e analisadas.

Para a análise dos dados obtidos no decorrer da pesquisa nos guiamos no trabalho realizado por Maria Edneia Martins-Salandim. Nossa análise, da mesma forma que a dessa autora, foi composta por duas etapas: uma análise de singularidades e uma análise de convergências.

Na análise de singularidades criamos uma narrativa a partir do que cada um de nossos depoentes declarou nas entrevistas realizadas. Procuramos descrever o que se evidenciou como mais marcante em cada um dos depoimentos, em suas peculiaridades e particularidades, naquilo que fosse contribuir para a concretização de nosso objetivo geral.

Na análise de convergências procuramos, a partir do que se evidenciou na análise anterior, confrontar as narrativas com outras fontes de pesquisa: os documentos oficiais da legislação no que se refere à Educação Especial e à Educação Inclusiva, as grades curriculares e os projetos pedagógicos dos cursos de Licenciatura em Matemática onde os professores entrevistados concluíram o curso de formação inicial.

A partir disso, elaboramos três unidades de análise, cada uma delas estruturada em duas categorias de análise. Na primeira, denominada Formação Inicial, confrontamos aquilo que os professores de Matemática relataram com o que é apresentado nos documentos oficiais da legislação sobre a formação que o professor deve possuir para desenvolver, em sala de aula, a inclusão de todos os alunos. Confrontamos, também, o que eles relataram a respeito da formação pré-serviço que tiveram com o que está estabelecido nas grades curriculares e nos projetos pedagógicos de seus cursos de Licenciatura em Matemática. Podemos destacar que os cursos de formação inicial não prepararam esses professores para o trabalho em turmas inclusivas<sup>67</sup>, o que contraria o que está disposto nos documentos oficiais e dificulta – em muito – o trabalho a ser desenvolvido nessas turmas onde, por mais que o profissional de Educação Especial desenvolva atividades na escola, muitas vezes não há compatibilidade de horários para que haja troca de ideias entre os outros professores e o educador especial.

Na segunda unidade de análise, denominada Formação Continuada, confrontamos as narrativas dos professores de Matemática com a narrativa da assessora pedagógica responsável pela Educação Especial da 8ª CRE e com o que estabelecem os documentos oficiais sobre a formação continuada e orientações que devem ser destinadas aos professores que trabalham em turmas que possuem alunos incluídos. Podemos destacar, aqui, que os professores de Matemática, em geral, sentem falta de terem mais conhecimento sobre a Educação Inclusiva. Além do mais, algumas das professoras entrevistadas relataram não saber onde buscar mais informações sobre o tema e, também, que sentem falta de orientações, voltadas a esse trabalho, advindas da 8ª CRE. Sobre essas orientações a gestora da Coordenadoria de Educação comenta que o que existe são orientações dirigidas ao trabalho do educador especial que está na escola, mas não, especificamente, aos professores de áreas.

Na terceira – e última – unidade de análise, denominada Trabalho com Alunos Incluídos, confrontamos o que as professoras de Matemática entrevistadas comentaram sobre o trabalho desenvolvido em turmas que possuem alunos incluídos com o que está escrito nos documentos oficiais da legislação brasileira

---

<sup>67</sup> Isso se torna mais evidente se nos reportarmos às colocações feitas no capítulo 1 dessa dissertação, onde discutimos sobre Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

sobre o tema. Podemos destacar que, segundo essas professoras, o tipo de deficiência que o aluno possui influencia o trabalho desenvolvido em sala de aula. Quando, por exemplo, o aluno possui deficiência intelectual é desenvolvido dois planejamentos em sala de aula – um para o aluno incluído e outro, para o restante da turma.

As professoras depoentes comentam que organizam as suas aulas de modo que os alunos incluídos fiquem dispostos na sala próximos da mesa do professor e sejam atendidos antes que os demais, o que acaba gerando uma indisciplina generalizada na sala de aula. Os professores relatam que muitas vezes esses alunos incluídos são colocados em sala de aula somente para socializarem-se com os demais. Relatam, também, que, como não têm um preparo para esse tipo trabalho que envolve a inclusão, desenvolvem atividades conforme as experiências que possuem acumuladas empiricamente e, em alguns casos, como não conseguem trabalhar conteúdos matemáticos, trabalham com o lado emocional do aluno, dando carinho e atenção.

Além do exposto acima, concluímos, também, que a inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial no ensino regular não ocorre em consonância com aquilo que está estipulado nos documentos oficiais. Podemos dizer que esse processo de inclusão no ensino regular é visto sob três enfoques diferentes no decorrer dessa pesquisa: o dos documentos oficiais, o da assessora pedagógica responsável pela Educação Especial da 8ª CRE e o dos professores de Matemática que trabalham – ou já trabalharam –, na Educação Básica, com alunos incluídos.

De fato, o enfoque dado pelos documentos oficiais é o de que seja realizado um ensino articulado e colaborativo, onde professor do ensino regular e professor de Educação Especial trabalhem juntos, utilizando uma metodologia centrada no aluno e de acordo com as potencialidades e as especificidades de cada um. Além disso, esses documentos orientam que sejam utilizados recursos metodológicos que possibilite a acessibilidade: no caso da disciplina de Matemática – dentre outros recursos – poderíamos fazer uso de material concreto, de material dourado e das tecnologias de informação e comunicação.

Já a visão que a educadora especial, assessora pedagógica responsável pela Educação Especial na 8ª CRE é a de que o processo de inclusão não ocorre da forma como é idealizado nos documentos oficiais. Mesmo assim, ela argumenta que essa inclusão deve ser levada à cabo e, nesse sentido ela declara que orienta os

profissionais da Educação Especial, que trabalham nas escolas, para que se tenha uma intervenção articulada entre esses profissionais e os professores do ensino regular. Segundo a entrevistada, nesse trabalho articulado envolvendo a 8ª CRE, os professores do ensino regular e o professor de Educação Especial, cabe a esse último adaptar materiais didáticos e garantir recursos de acessibilidade aos alunos público-alvo da Educação Especial incluídos no ensino regular.

As cinco professoras entrevistadas têm, entretanto, uma visão diferente. Para elas, o trabalho desenvolvido em classes inclusivas é árduo, dificultado pela falta de formação específica para o adequado desempenho da função docente nessas classes e desenvolvido sem o necessário amparo, seja ele da 8ª CRE, seja aquele cuja responsabilidade é dos professores de Educação Especial.

De maneira complementar, podemos concluir, também, que de nada adianta o governo elaborar políticas públicas que possibilitem promover a acessibilidade aos alunos público-alvo da Educação Especial. É preciso – para além da elaboração dessas políticas públicas – garantir recursos que viabilizem essas políticas de inclusão, investir na formação do professor da Educação Básica que trabalha ou, futuramente, trabalhará com alunos incluídos no ensino regular. Para isso, é necessário estruturar os cursos de Licenciatura com disciplinas teóricas e práticas voltadas para o trabalho, em sala de aula, com esses alunos e, fornecer, para os professores que já atuam na Educação Básica cursos de aperfeiçoamento para que possam ter mais conhecimento sobre o tema.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, D. B.; TEIXEIRA, R. A. G. **Educação Matemática em um contexto inclusivo**. 2012. Disponível em: <https://eventos.fe.ufg.br/up/248/o/1.4.12.pdf>. Acesso em: 26 dez. 2016.

AMORIM, A. S. de. **A formação do professor de matemática para a escola inclusiva: os projetos político curriculares das IES públicas do município de Belém-PA em análise**. 2012. 368 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém PA, 2012. Disponível em: <[http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/3144/1/Dissertacao\\_FormacaoProfessoraMatematica.pdf](http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/3144/1/Dissertacao_FormacaoProfessoraMatematica.pdf)>. Acesso em: 15 fev. 2016.

ARANHA, M. S. F. **Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/visaohistorica.pdf>>. Acesso em: 05 set. 2016.

BERNED, I. S. **OFICINAS: A CRIAÇÃO DE ESTRATÉGIAS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS**. 2014. 103 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria RS, 2014. Disponível em: <[http://cascavel.cpd.ufsm.br/tede/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=6649](http://cascavel.cpd.ufsm.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=6649)>. Acesso em: 19 out. 2015.

BEYER, H. O. **Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

BICUDO, M. A. V. (Org.). **Pesquisa em Educação Matemática: concepções e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

BRASIL. **Decreto nº 3.298/1999, de 20 de dezembro de 1999, dispõe sobre a política nacional para a integração da pessoa portadora de deficiência**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d3298.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm)>. Acesso em: 15 fev. 2016.

BRASIL. **Decreto nº 7.611/2011, de 17 de novembro de 2011, dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências**. Disponível em: <[http://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: 15 fev. 2016.

BRASIL. **Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm)>. Acesso em: 15 fev. 2016.

BRASIL. **Lei nº 13.005/2014, de 25 de junho de 2014, aprova o Plano Nacional de Educação-PNE e dá outras providências**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm)>. Acesso em: 15 fev. 2016.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 17/2001, de 3 de julho de 2001**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017\\_2001.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf)>. Acesso em: 05 set. 2016.

BRASIL. **Portaria MEC nº 1.793/1994, de 16 de dezembro de 1994.** Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port1793.pdf>>. Acesso em: 05 set. 2016.

BRASIL. **Portaria MEC/SEESP nº 555/2007, de 5 de junho de 2007, apresenta a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Disponível em: < [http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica\\_nacional\\_educacao\\_especial.pdf](http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf) >. Acesso em: 05 set. 2016.

BRASIL. **Portaria nº 2.344/ 2010, de 3 de novembro de 2010.**

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2/2001, de 11 de fevereiro de 2001, institui diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica.** Disponível em: < [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res2\\_b.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res2_b.pdf)>. Acesso em: 05 set. 2016.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1/2002, de 18 de fevereiro de 2002, institui diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** Disponível em: < [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf) >. Acesso em: 05 set. 2016.

BRASIL. **Resolução nº 4/2009, de 2 de outubro de 2009, institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.** Disponível em: < [http://www.abiee.org.br/doc/Resolu%E7%E3o%204%20DE%202002%20out%202009\\_%20EDUCA%C7%C3O%20ESPECIAL%20rceb004\\_09.pdf](http://www.abiee.org.br/doc/Resolu%E7%E3o%204%20DE%202002%20out%202009_%20EDUCA%C7%C3O%20ESPECIAL%20rceb004_09.pdf) >. Acesso em: 05 set. 2016.

BREITENBACH, F. V. **Propostas de Educação inclusiva dos Institutos Federais do Estado do Rio Grande do Sul: alguns apontamentos.** 2012. 137 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria RS, 2012. Disponível em: < [http://cascavel.ufsm.br/tede/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=4561](http://cascavel.ufsm.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=4561)>. Acesso em: 15 fev. 2016.

CAMILLO, C. R. M. **A avaliação como dispositivo pedagógico: capturas discursivas significadas no contexto da educação de surdos.** 2008. 86 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria RS, 2008. Disponível em: < <http://www.grupodec.net.br/wp-content/uploads/2015/10/camila-camillo.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2016.

Centro Universitário Franciscano (UNIFRA). **Projeto Pedagógico Curso de Matemática.** 2015.

CEZIMBRA-CONRADO, J. **As artes de governar no contexto da educação de surdos: estratégias de governo da escola inclusiva.** 2014. 81 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria RS, 2014. Disponível em: < [http://cascavel.cpd.ufsm.br/tede/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=6045](http://cascavel.cpd.ufsm.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=6045)>. Acesso em: 15 fev. 2016.

CINTRA, V. de P. **Trabalho com projetos na formação inicial de professores de matemática na perspectiva da educação inclusiva**. 2014. 137 f. tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho, Rio Claro SP, 2014. Disponível em: <<http://base.repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/123985/000831541.pdf?se+quence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 06 nov. 2015.

CONCEIÇÃO, V. J. S. da. **Formação inicial: uma experiência crítico-reflexiva no desenvolvimento da educação física inclusiva**. 2006. 81 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria RS, 2006. Disponível em: <[http://cascavel.ufsm.br/tede/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=1132](http://cascavel.ufsm.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1132)>. Acesso em: 19 out. 2015.

CORREA, J. R. **Construindo conhecimentos musicais e pedagógico-musicais em grupo: experiências formativas na educação especial**. 2013. 157 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria RS, 2013. Disponível em: <[http://cascavel.ufsm.br/tede//tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=5619](http://cascavel.ufsm.br/tede//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=5619)>. Acesso em: 15 fev. 2016.

DALAGASSA, A. H. Educação Especial e a formação de professores: das primeiras concepções as tendências atuais. In: **VIII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores**. São Paulo, 2005. Disponível em: <<file:///D:/Arquivos%20de%20Usuarios/Downloads/5eixo.pdf>>. Acesso em: 05 set. 2016.

DALL'ALBA, C. **Movimentos Surdos e Educação: Negociação da Cultura Surda**. 2013. 94 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria RS, 2013. Disponível em: <[http://cascavel.ufsm.br/tede/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=5456](http://cascavel.ufsm.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=5456)>. Acesso em: 19 out. 2015.

DEMAMANN, S. T. **Educação Ambiental e representações sociais na educação de surdos**. 2006. 109 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria RS, 2006. Disponível em: <[http://cascavel.ufsm.br/tede/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=1706](http://cascavel.ufsm.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1706)>. Acesso em: 15 fev. 2016.

FIORENTINI, D.; LORENZATO, S. **Investigação em educação matemática: percursos teóricos e metodológicos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

GARCIA JÚNIOR, C. A. S. **Psicose infantil e educação: a interface de um porvir**. 2010. 103 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria RS, 2010. Disponível em: <[http://cascavel.ufsm.br/tede/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=3147](http://cascavel.ufsm.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3147)>. Acesso em: 19 out. 2015.

GARNICA, A. V. M. A História Oral como recurso para a pesquisa em Educação Matemática: um estudo do caso brasileiro. In: **V Congresso Iberoamericano de Educación Matemática** (V CIBEM). Porto, Portugal, julho de 2005.

GARNICA, A. V. M. História Oral e Educação Matemática. In: BORBA, M. de C.; ARAÚJO, J. de L. (Org.) **Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática**. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013, p. 87-109.

GARNICA, A. V. M. História Oral e História da Educação Matemática: considerações sobre um método. In: **I Congresso Iberoamericano de História da Educação Matemática**. Covilhã, Portugal, 2011.

GARNICA, A. V. M. **História Oral em Educação Matemática**. Guarapuava: SBHMat, 2007. Coleção História da Matemática para professores, 84 p.

GESSINGER, R. M. **Alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns: relatos de professores de Matemática**. 2001. 228 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica Rio Grande do Sul, Porto Alegre RS, 2001.

GONÇALVES MENDES, E. Breve histórico da educação especial no Brasil, *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, v. 22, n. 57, p. 93-109, mayo-agosto, 2010. Disponível em: <<file:///D:/Arquivos%20de%20Usuarios/Downloads/9842-28490-2-PB.pdf>>. Acesso em: 05 set. 2016.

HONNEF, C. **Trabalho docente articulado: a relação entre a educação especial e o ensino médio e tecnológico**. 2013. 149 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria RS, 2013. Disponível em: <[http://cascavel.ufsm.br/tede/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=5361](http://cascavel.ufsm.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=5361)>. Acesso em: 15 fev. 2016.

JUNIOR, V. S. **Política de acessibilidade às pessoas com deficiência na educação superior: desdobramentos jurídicos**. 2012. 128 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria RS, 2012. Disponível em: <[http://cascavel.ufsm.br/tede/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=4541](http://cascavel.ufsm.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=4541)>. Acesso em: 19 out. 2015.

LAVARDA, E. S. **O currículo e a inclusão na educação superior: ações de permanência nos cursos de graduação da ufsm**. 2014. 122 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria RS, 2014. Disponível em: <[http://cascavel.ufsm.br/tede/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=6680](http://cascavel.ufsm.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=6680)>. Acesso em: 19 out. 2015.

LAZZERI, C. **Educação inclusiva para alunos com autismo e psicose: das políticas educacionais ao sistema de ensino**. 2010. 111 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria RS, 2010. Disponível em: <[http://cascavel.cpd.ufsm.br/tede/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=3208](http://cascavel.cpd.ufsm.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3208)>. Acesso em: 15 fev. 2016.

LIMA, C. A. R. **Formação de professores que ensinam Matemática para uma educação inclusiva**. 2013. 171 f. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <[http://www.sapientia.pucsp.br/tede\\_busca/arquivo.php?codArquivo=16751](http://www.sapientia.pucsp.br/tede_busca/arquivo.php?codArquivo=16751)>. Acesso em: 06 nov. 2015.

LORENSI, V. M. **A inclusão educacional e educação superior: realidade e perspectivas na educação a distância**. 2014. 212 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria RS, 2014. Disponível em: <[http://cascavel.ufsm.br/tede/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=6529](http://cascavel.ufsm.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=6529)>. Acesso em: 19 out. 2015.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACIEL, M. V. M. **GEMaTh - a criação de um grupo de estudos segundo fundamentos da Educação Matemática crítica: uma proposta de educação inclusiva**. 2008. 135 f. Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre RS, 2008. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/14729/000667118.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 15 fev. 2016.

MANTOAN, M. T. E. (Org.). **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memnon, 1997.

MARCONI, R. **Educação matemática inclusiva no ensino superior: aprendendo a partilhar experiências**. 2010. 127 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2010. Disponível em: <[http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/91143/souza\\_rmj\\_me\\_rcla.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/91143/souza_rmj_me_rcla.pdf?sequence=1&isAllowed=y)>. Acesso em: 15 fev. 2016.

MARTINS-SALANDIM, M. E. **A interiorização dos cursos de Matemática no interior do estado de São Paulo: um exame da década de 1960**. 2012. 379 f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2012. Disponível em: <[http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/102107/martinssalandim\\_me\\_dr\\_rcla.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/102107/martinssalandim_me_dr_rcla.pdf?sequence=1&isAllowed=y)>. Acesso em: 15 fev. 2016.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: História e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2005.

MEIHY, J. C. S. B. **Manual de História Oral**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

MENEGAZZI, T. M. M. D. **A informática e a educação dos alunos incluídos no ensino regular numa escola pública da rede estadual do Município de Santa Maria / RS**. 2004. 246 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria RS, 2004. Disponível em: <[http://cascavel.ufsm.br/tede/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=1615](http://cascavel.ufsm.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1615)>. Acesso em: 15 fev. 2016.

MOHR, A. C. **A inclusão escolar nos discursos veiculados pela educação especial: estratégia discursiva de subjetivação docente**. 2014. 132 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria RS, 2014. Disponível em: <[http://cascavel.ufsm.br/tede/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=6556](http://cascavel.ufsm.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=6556)>. Acesso em: 19 out. 2015.

MORGADO, A. S. **Ensino da Matemática: Práticas Pedagógicas para a Educação Inclusiva**. 2013. 122 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <[http://www.sapientia.pucsp.br/tde\\_arquivos/13/TDE-2013-07-31T06:49:33Z-13909/Publico/Adriana%20Santos%20Morgado.pdf](http://www.sapientia.pucsp.br/tde_arquivos/13/TDE-2013-07-31T06:49:33Z-13909/Publico/Adriana%20Santos%20Morgado.pdf)>. Acesso em: 15 fev. 2016.

OLIVEIRA, A. F. T. M.; ARAÚJO, C. M. de. A formação de professores para a educação inclusiva: um olhar sobre os saberes docentes do professor-formador. In: **35a Reunião Anual da ANPEd**, 2012, Porto de Galinhas.

OLIVEIRA, C. da S. **Decorrências do processo formativo com vistas à educação inclusiva no fazer pedagógico de egressos dos Cursos de Licenciatura da UFSM.** 2013. 100 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria RS, 2013. Disponível em: <[http://cascavel.ufsm.br/tede/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=5434](http://cascavel.ufsm.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=5434)>. Acesso em: 15 fev. 2016.

PERANZONI, V. C. **Altas habilidades/superdotação no curso de Educação Física da Universidade de Cruz Alta/RS.** 2013. 160 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria RS, 2013. Disponível em: <[http://cascavel.ufsm.br/tede/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=5836](http://cascavel.ufsm.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=5836)>. Acesso em: 19 out. 2015.

PEREIRA, E. da C. **Informática e educação inclusiva: discutindo limites e possibilidades.** 2005. 165 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria RS, 2005. Disponível em: <[http://cascavel.ufsm.br/tede/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=1641](http://cascavel.ufsm.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1641)>. Acesso em: 15 fev. 2016.

PEREIRA, V. L. B. **Investigação – ação escolar: situação-problema na aprendizagem de conceitos matemáticos.** 2008. 268 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria RS, 2008. Disponível em: <[http://cascavel.ufsm.br/tede/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=2066](http://cascavel.ufsm.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2066)>. Acesso em: 06 nov. 2015.

PESSOTTI, I. **Deficiência mental: da superstição à ciência.** Marília: Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE), 2012.

PIECZKOWSKI, T. M. Z. **Inclusão de estudantes com deficiência na educação superior: efeitos na docência universitária.** 2014. 208 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria RS, 2014. Disponível em: <<http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2014/12/Tese-T%C3%A2nia-Mara-Zancanaro-Pieczkowski.pdf>>. Acesso em: 19 out. 2015.

POSSA, L. B. **Formação em Educação Especial na UFSM: estratégias e modos de constituir-se professor.** 2013. 240 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria RS, 2013. Disponível em: <[http://cascavel.ufsm.br/tede/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=5435](http://cascavel.ufsm.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=5435)>. Acesso em: 15 fev. 2016.

REISDOERFER, C. **Sobre as ações do PIBID/Matemática na constituição de saberes docentes de ex-bolsistas desse programa na UNIVERSIDADE Federal de Santa Maria.** 2015. 216 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria RS, 2015.

RIO GRANDE DO SUL. **Parecer nº 56/2006, de 18 de janeiro de 2006, orienta a implementação das normas que regulamentam a Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul.** Disponível em: <<http://www.mprs.mp.br/infancia/legislacao/id3249.htm%3E.?impressao=1>>. Acesso em: 08 jun. 2016.

RIOS, G. M. S. **Avaliação em Educação Especial: tecnologia de governo no atendimento educacional especializado.** 2013. 147 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria RS, 2013. Disponível em: <[http://cascavel.ufsm.br/tede//tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=5475](http://cascavel.ufsm.br/tede//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=5475)>. Acesso em: 15 fev. 2016.

RODRIGUES, E. de O. **Formação de professores em Educação Especial: possibilidades de autocompreensão na teoria do reconhecimento.** 2012. 90 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria RS, 2012. Disponível em: <[http://cascavel.ufsm.br/tede/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=4607](http://cascavel.ufsm.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=4607)>. Acesso em: 15 fev. 2016.

RODRIGUES, S. M. **Educação Inclusiva: das políticas públicas às percepções docentes.** 2005. 138 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte MG, 2005.

ROSA, E. A. C. **Professores que ensinam matemática e a inclusão escolar: algumas apreensões.** 2014. 160 f – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro SP, 2014. Disponível em: <[http://www2.fc.unesp.br/ghoem/trabalhos/53\\_3\\_dissertacao\\_Erica\\_Rosa.pdf](http://www2.fc.unesp.br/ghoem/trabalhos/53_3_dissertacao_Erica_Rosa.pdf)>. Acesso em: 18 nov. 2015.

ROSA, F. M. C. da. **Professores de matemática e a educação inclusiva: análises de memoriais de formação.** 2013. 283 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro SP, 2013. Disponível em: <<http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/91035/000733441.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 15 fev. 2016.

SILVEIRA, J. O. da. **Família e educação: um olhar sobre as relações entre o especialista e a mãe/cuidadora especial.** 2010. 78 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria RS, 2010. Disponível em: <[http://cascavel.ufsm.br/tede/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=3398](http://cascavel.ufsm.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3398)>. Acesso em: 19 out. 2015.

SKOVSMOSE, O. **Educação Matemática Crítica: a questão da democracia.** 2. ed. Campinas: Papyrus, 2004. 160 p.

SOUZA, M. C. de. **Contextos educacionais inclusivos de alunos surdos: ações frente à realidade inclusiva de professores de matemática da educação básica.** 2013. 219 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina PR, 2013. Disponível em: <<https://ersalles.files.wordpress.com/2014/09/dissertacao-marcia-souza.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2016.

SPLETT, E. S. **Inclusão de alunos cegos em classes regulares e o processo ensino e aprendizagem da matemática.** 2015. 103 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria RS, 2015.

TAMBARA, K. G. **A nova política nacional de educação especial e suas decorrências para o atendimento de alunos com transtornos de aprendizagem.** 2013. 173 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria RS, 2013. Disponível em: <[http://cascavel.ufsm.br/tede/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=5442](http://cascavel.ufsm.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=5442)>. Acesso em: 03 mar. 2016.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. 1994. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> > Acesso em: 13 dez. 2016.

Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). **Projeto Pedagógico Curso de Matemática**. 2001.

Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). **Projeto Pedagógico Curso de Matemática**. 2005.

VARGAS, R. M. **Envolvimento parental no contexto da educação infantil e séries iniciais de alunos com autismo**. 2014. 112 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria RS, 2014.

WATZLAWICK, J. A. de A. **AS (Im)possibilidades da inclusão na educação superior**. 2010. 167 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria RS, 2010. Disponível em: <[http://cascavel.ufsm.br/tede/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=3565](http://cascavel.ufsm.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3565)>. Acesso em: 19 out. 2015.

ZAPPE, C. T. **Escrita da língua de sinais em comunidades do Orkut: marcador cultural na educação de surdos**. 2010. 69 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria RS, 2010. Disponível em: <<http://www.grupodec.net.br/wp-content/uploads/2015/10/carla-zappe.pdf>>. Acesso em: 03 mar. 2016.

ZUFFI, E. M.; JACOMELLI, C. V.; PALOMBO, R. D. Pesquisas sobre a inclusão de alunos com necessidades especiais no Brasil e a aprendizagem em Matemática. In: **Anais XIII Conferência Interamericana de Educação Matemática**. Recife, 2011.



## APÊNDICES



## APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**Universidade Federal de Santa Maria**  
**Centro de Ciências Naturais e Exatas**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Ensino de Física**

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**Título do projeto:** Sobre a *Inclusão* em escolas de Educação Básica da Rede Pública em Santa Maria (RS): uma investigação sobre como professores de Matemática organizam suas aulas para o magistério em turmas inclusivas.

**Pesquisadores responsáveis:**

- Prof. Dr. João Carlos Gilli Martins (Orientador) - Telefone: (55) 9623-6529 e (55) 3220-8136 sub-ramal 215

- Patrícia Manfio Cocco (Pós-graduanda) – Telefone: (55) 9918-9888

**Instituição/Departamento:** Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) / Departamento de Matemática

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), nesta pesquisa. Leia cuidadosamente o que segue e em caso de dúvidas, solicite esclarecimentos aos pesquisadores.

Essa pesquisa tem por objetivo investigar – com base em entrevistas com professores de Matemática da Educação Básica e análise de documentos oficiais da legislação brasileira sobre Educação Especial, de currículos e projetos pedagógicos de cursos de Licenciatura em Matemática – como esses professores organizam suas aulas para o magistério em turmas inclusivas. Isso faz parte da dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Ensino de Física da Universidade Federal de Santa Maria (PPGEM&EF).

Para que a pesquisa possa ser realizada é necessário um trabalho de campo que consistirá em:

- Entrevistar professores de Matemática da Educação Básica que trabalhem com alunos que possuem necessidades educacionais especiais em classes comuns;
- Entrevistar o responsável pela Educação Especial da 8ª Coordenadoria Regional de Educação do Rio Grande do Sul (8ª CRE);
- Gravar as entrevistas na íntegra;
- Fotografar e/ou filmar alguns momentos para registro da realização das entrevistas;
- Registrar em um diário de campo gestos, ações, aspectos que julgarmos relevantes durante as entrevistas.

Esclarecemos que:

A sua participação é voluntária. Caso não queira assinar o termo de consentimento para participar dessa pesquisa, você não será fotografado/filmado e não faremos a entrevista com você. Você poderá deixar de participar da pesquisa a qualquer momento, sem penalização alguma e sem prejuízo algum.

Não identificamos qualquer risco potencial na sua participação na pesquisa mas, caso sinta algum constrangimento em responder as perguntas nas entrevistas, você está livre para não respondê-las.

Não haverá pagamento de qualquer espécie pela sua participação na pesquisa.

Espera-se que os benefícios desta pesquisa se reflitam nas ações dos professores de Matemática da Educação Básica que trabalhem com turmas inclusivas e, também, sirva para a 8ª CRE analisar como está acontecendo e qual a opinião dos professores de Matemática nesse processo de inclusão escolar.

A sua participação na pesquisa em nada o prejudicará e não irá interferir de forma indesejada na sua vida privada.

Os resultados desta pesquisa serão divulgados em uma dissertação de mestrado no Programa de Pós-graduação em Educação Matemática e Ensino de Física e em revistas especializadas, congressos e simpósios.

Para realizar esse trabalho de campo queremos solicitar o seu consentimento, garantindo, através desse termo, que:

- Em hipótese alguma, o seu nome, sua imagem ou as informações coletadas nas entrevistas e na realização das atividades propostas serão divulgados sem sua prévia autorização. Somente os pesquisadores terão acesso às informações coletadas, a menos que requeridas por lei ou por sua solicitação;
- Em qualquer etapa do estudo, você terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas.

### **Consentimento da participação da pessoa como sujeito**

Eu, \_\_\_\_\_, abaixo assinado, concordo em participar do estudo. Fui suficientemente esclarecido a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo.

Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados e seus possíveis desconfortos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem penalidades.

As gravações da entrevista podem ser utilizadas para a pesquisa descrita acima?

Sim.  Não.

As imagens feitas durante a entrevista podem ser utilizadas para a pesquisa acima descrita?

Sim.  Não.

Meu nome pode ser mencionado na análise e descrição desta pesquisa?

Sim.  Não.

Eu, voluntariamente, aceito participar desta pesquisa. Portanto, concordo com tudo que está escrito acima e dou meu consentimento.

Santa Maria \_\_\_\_\_, de \_\_\_\_\_ de 2016.

---

Assinatura do professor de Matemática da Educação Básica ou responsável pela Educação Especial na 8ª CRE

Declaro que obtivemos de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa para a participação neste estudo.

---

Assinatura do orientador da pesquisa  
Prof. Dr. João Carlos Gilli Martins  
e-mail: [jcgillimartins@gmail.com](mailto:jcgillimartins@gmail.com)

---

Assinatura da orientanda da pesquisa  
Patrícia Manfio Cocco  
e-mail: [patriciamcocco@hotmail.com](mailto:patriciamcocco@hotmail.com)

**APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO PARA A CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS**

- Deseja, ao longo dessa entrevista, que será transcrita, ser chamado pelo próprio nome ou por um nome fictício? Qual?
- Qual a sua idade?

## **APÊNDICE C – ROTEIRO PARA ENTREVISTAS COM A ASSESSORA PEDAGÓGICA RESPONSÁVEL PELA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA 8ª COORDENADORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO**

- Fale um pouco sobre sua formação inicial e continuada.
- Há quanto tempo trabalha nesse setor de Educação Especial?
- Como a 8ª Coordenadoria Regional de Educação vê/vivencia o processo de inclusão em turmas regulares da Educação Básica? Essa inclusão (conforme está descrita nos documentos oficiais) realmente ocorre? De que forma ela ocorre?
- Quais são as orientações dadas e os serviços de apoio especializado às escolas para o trabalho com alunos incluídos? Essas orientações e serviços de apoio especializado são amparados por quais leis/documentos oficiais da legislação brasileira?
- Quais são as orientações dadas ao professor de Matemática para o trabalho com esses alunos?
- A 8ª CRE promoveu cursos de formação continuada voltada ao trabalho docente com alunos incluídos?
- Existe, no estado do Rio Grande do Sul, alguma política pública própria de inclusão? Qual?



## APÊNDICE D – ROTEIRO PARA ENTREVISTAS COM O PROFESSOR

- Fale um pouco sobre sua formação inicial e continuada.
- Nas disciplinas de Estágio Supervisionado, você recebeu orientação para o trabalho com alunos incluídos? Se sim, de que forma? Se não, você sente falta disso?
- Nas disciplinas de cunho pedagógico, você recebeu orientação para o trabalho com alunos incluídos? Se sim, de que forma? Se não, você sente falta disso?
- Nas disciplinas específicas de Matemática, você recebeu orientação para o trabalho com alunos incluídos? Se sim, de que forma? Se não, você sente falta disso?
- Em algum momento do seu curso de formação inicial você recebeu orientações para o trabalho com alunos incluídos?
- Exerce a docência nos anos finais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio ou em ambos?
- Há quanto tempo está atuando como professor da Educação Básica?
- Há quanto tempo você trabalha com turmas que tem alunos incluídos? Com quantas turmas trabalha atualmente? Qual é o número de alunos de cada turma? Dentre esses, quantos são incluídos? Que tipos de deficiências têm esses alunos?
- Você tem conhecimento das leis/documentos oficiais sobre Educação Especial e Educação Inclusiva? Quais? O que conhece/diz sobre elas?
- Os documentos oficiais da legislação brasileira fornecem a você uma orientação suficiente para trabalhar com alunos incluídos? E a 8ª CRE fornece essas orientações?
- A 8ª CRE promoveu cursos de formação continuada voltada ao trabalho docente com alunos incluídos?
- Com relação às suas aulas de Matemática, em que medida a presença de alunos incluídos influencia a sua prática em sala de aula? De que forma? Por quê?

- De que forma você trabalha os conteúdos matemáticos com os alunos incluídos? Você pode citar exemplos de como trabalha com cada conteúdo? O que levou a escolha desses conteúdos?
- Qual a metodologia utilizada em suas aulas ministradas em turmas com alunos incluídos? O que levou a escolha dessa metodologia?
- Você utiliza as tecnologias de informação e comunicação em suas aulas ministradas em turmas com alunos incluídos? Se sim, como? Que resultado obteve? Se não, por quê?
- Você utiliza material concreto em suas aulas ministradas em turmas com alunos incluídos? Se sim, como? Que resultado obteve? Se não, por quê?
- Como você organiza suas aulas para atender simultaneamente em sala de aula os alunos incluídos e os alunos ditos “normais”? Trabalha com atividades diferenciadas? De que forma? O que levou a essa escolha?
- Quais as dificuldades encontradas no processo de ensino e aprendizagem de Matemática dos alunos incluídos? Como supera essas dificuldades?
- Já realizou ações/atividades diferenciadas com os alunos incluídos? Descreva.
- Na escola, há um trabalho articulado entre o professor de Matemática e o professor de Educação Especial? Como ele ocorre?
- Como você vê/vivencia o processo de inclusão em turmas regulares da Educação Básica? Você acredita que essa inclusão (conforme está descrita nos documentos oficiais) realmente ocorre? Por quê?

**APÊNDICE E – CARTA DE CESSÃO****CARTA DE CESSÃO**

Santa Maria, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016.

Eu, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_,  
(estado civil), portador(a) do RG número \_\_\_\_\_, declaro para os devidos fins que cedo os direitos de minha entrevista, gravada em \_\_\_\_\_, transcrita, textualizada e autorizada para leitura em \_\_\_\_\_, para que Patrícia Manfio Cocco possa usá-la sem restrições de prazos e limites de citações, desde a presente data. Da mesma forma, autorizo o uso de terceiros para ouvi-la e usar citações, ficando vinculado o controle ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Ensino de Física (PPGEM&EF) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), que tem sua guarda.

Abdicando de direitos meus e de meus descendentes, subescrevo a presente,

---

Assinatura do(a) colaborador(a)



**ANEXOS**



## **ANEXO A – RELAÇÃO DE DOCUMENTOS OFICIAIS DA LEGISLAÇÃO ENCONTRADOS NA PESQUISA REALIZADA**

Lei nº 6.194, de 19 de dezembro de 1974: Dispõe sobre Seguro Obrigatório de Danos Pessoais causados por veículos automotores de via terrestre, ou por sua carga, a pessoas transportadas ou não.

Lei nº 6.538, de 22 de junho de 1978: dispõe sobre os Serviços Postais (cecograma para pessoas cegas).

Resolução CFE nº 02, de 24 de fevereiro de 1981: Autoriza a concessão de dilatação de prazo de conclusão do curso de graduação aos alunos portadores de deficiência física, afecções congênitas ou adquiridas.

Lei nº 7.405, de 12 de novembro de 1985: torna obrigatória a colocação do "Símbolo Internacional de Acesso" em todos os locais e serviços que permitam sua utilização por pessoas portadoras de deficiência.

Lei nº 7.713, de 22 de dezembro de 1988: Altera a legislação do imposto de renda e dá outras providências (isenções a pessoas com deficiências e/ou doenças graves).

Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989: Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências.

Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990: promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança (Atendendo às necessidades especiais da criança deficiente, a assistência prestada, conforme disposto no parágrafo 2 do presente artigo, será gratuita sempre que possível, levando-se em consideração a situação econômica dos pais ou das pessoas que cuidem da criança, e visará a assegurar o acesso efetivo à educação, à capacitação, aos serviços de saúde, de reabilitação, à preparação para o emprego e às oportunidades de lazer, de maneira que atinja a mais completa integração social possível e o maior desenvolvimento individual factível, inclusive seu desenvolvimento cultural e espiritual).

Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990: Dispõe sobre o Regime Jurídico dos Servidores Públicos Civis da União, das Autarquias e das Fundações Públicas

Federais (reserva de vagas nos concursos públicos e redução da carga horária de trabalho aos servidores com deficiência ou seus responsáveis).

Lei nº 8.160, de 08 de janeiro de 1991: dispõe sobre a Caracterização de Símbolo que Permita a Identificação de Pessoas Portadoras de Deficiência Auditiva.

Decreto nº 129, de 22 de maio de 1991: Promulga a Convenção nº 159, da Organização Internacional do Trabalho - OIT, sobre Reabilitação Profissional e Emprego de Pessoas Deficientes.

Lei nº 8.899, de 29 de junho de 1994: Concede passe livre às pessoas portadoras de deficiência no sistema de transporte coletivo interestadual.

Portaria nº 1.793 / MEC, de 27 de dezembro de 1994: Recomenda a inclusão de disciplinas e conteúdos relativos aos aspectos ético-político-educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais e a manutenção e expansão de estudos adicionais nos cursos de graduação e de especialização nas áreas da Educação Especial.

Lei nº 8.989, de 24 de fevereiro de 1995: Dispõe sobre isenção do Imposto sobre Produtos Industrializados (IPI) na aquisição de automóveis para utilização no transporte autônomo de passageiros, bem como por pessoas portadoras de deficiência física e aos destinados ao transporte escolar, e dá outras providências.

Aviso Circular MEC/GM nº 277, de 08 de maio de 1996: Sugestões visando facilitar o acesso dos portadores de deficiência ao 3º grau.

Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (educação especial).

Lei nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998: Altera, atualiza e consolida a legislação sobre direitos autorais (adaptação de obras para pessoas com deficiência).

Resolução nº 630 / INSS, de 20 DE OUTUBRO DE 1998: dispõe sobre ações a serem desenvolvidas, para garantir a reserva de vagas pelas empresas, destinadas a beneficiário reabilitado ou pessoa portadora de deficiência habilitada.

Lei nº 9.867, de 10 de novembro de 1999: Dispõe sobre a criação e o funcionamento de Cooperativas Sociais, visando à integração social dos cidadãos, conforme especifica (programas de apoio a pessoas em desvantagem).

Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999: Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da



Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências.

Decreto nº 3.637, de 20 de outubro de 2000: Institui a Rede Nacional de Direitos Humanos(Sistema Nacional de Informações sobre Deficiência).

Lei nº 10.048, de 8 de novembro de 2000: Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências.

Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000: Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.

Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão: aprovada em 5 de junho de 2001 pelo Congresso Internacional " Sociedade Inclusiva" , realizado em Montreal, Quebec, Canadá.

Resolução nº 2 / CNE/CEB, de 11 de Fevereiro de 2001: institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

Lei nº 10.216, de 6 de abril de 2001: Dispõe sobre a proteção e os direitos das pessoas portadoras de transtornos mentais e redireciona o modelo assistencial em saúde mental.

Lei nº 10.226, de 15 de maio de 2001: Acrescenta parágrafos ao art. 135 da Lei nº 4.737, de 15 de julho de 1965, que institui o Código Eleitoral, determinando a expedição de instruções sobre a escolha dos locais de votação de mais fácil acesso para o eleitor deficiente físico.

Parecer nº 17 CNE/CEB, de 03 de julho de 2001: Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001: Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.

Resolução nº 1 / CNE/CP, de 18 de fevereiro de 2002: institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (preparo para o acolhimento e o trato da diversidade).

Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002: Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências.

Portaria nº 1060 / GM/MS, Em 5 de junho de 2002: política para a reabilitação da pessoa portadora de deficiência na sua capacidade funcional e desempenho

humano, de modo a contribuir para a sua inclusão plena em todas as esferas da vida social.

Decreto nº 4.228, de 13 de maio de 2002: Institui, no âmbito da Administração Pública Federal, o Programa Nacional de Ações Afirmativas e dá outras providências (afrodescendentes, mulheres e pessoas portadoras de deficiência).

Portaria nº 2678/MEC, de 24 de setembro de 2002: aprova o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e recomenda o seu uso em todo o território nacional.

Lei nº 10.671, de 15 de maio de 2003: Dispõe sobre o Estatuto de Defesa do Torcedor e dá outras providências (acessibilidade ao torcedor portador de deficiência ou com mobilidade reduzida, meio de transporte para condução de idosos, crianças e pessoas portadoras de deficiência física aos estádios).

Lei nº 10.708, de 31 de julho de 2003: Institui o auxílio-reabilitação psicossocial para pacientes acometidos de transtornos mentais egressos de internações.

Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003: Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiência, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições.

Instrução Normativa nº 1 / IPHAN, de 25 de novembro de 2003: dispõe sobre a acessibilidade aos bens culturais imóveis acautelados em nível federal, e outras categorias, conforme especifica.

Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004: Promulga a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho - OIT sobre Povos Indígenas e Tribais.

Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004: Institui a Bolsa-Atleta (modalidades paralímpicas).

Portaria nº 2.380/GM, de 28 de outubro de 2004: institui o Grupo de Trabalho de Genética Clínica, e dá outras providências.

Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004: Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.

Decreto nº 5.493, de 18 de julho de 2005: regulamenta o disposto na Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005 – PROUNI (percentual legal destinado a políticas afirmativas de acesso de portadores de deficiência ou de autodeclarados negros).

Decreto nº 5.598, de 1º de dezembro de 2005: regulamenta a contratação de aprendizes e dá outras providências (limite de idade e critérios de escolaridade para aprendizes com deficiência).

Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 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.

Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006: Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e seqüenciais no sistema federal de ensino (plano de promoção de acessibilidade e de atendimento aos estudantes com necessidades educacionais especiais).

Lei nº 10.845, de 5 de março de 2004: Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência.

Lei nº 11.126, de 27 de junho de 2005: Dispõe sobre o direito do portador de deficiência visual ingressar e permanecer em ambientes de uso coletivo acompanhado de cão-guia.

Lei nº 11.133, de 14 de julho de 2005: institui o Dia Nacional de Luta da Pessoa Portadora de Deficiência (dia 21 de setembro).

Portaria nº 976 / MEC, de 05 de maio de 2006: dispõe sobre os critérios de acessibilidade aos eventos do Ministério da Educação, conforme decreto 5296 de 2004.

Portaria nº 1.010 / MEC, de 10 de maio de 2006: autoriza o uso do soroban, a pessoas com deficiência visual, em concursos públicos, vestibulares e outros exames.

Portaria nº 310, de 27 de junho de 2006: Aprova a Norma Complementar nº 01/2006 – Recursos de acessibilidade, para pessoas com deficiência, na programação veiculada nos serviços de radiodifusão de sons e imagens e de retransmissão de televisão.

Resolução nº 316 / COFFITO, de 19 de julho de 2006: dispõe sobre a prática de Atividades de Vida Diária, de Atividades Instrumentais da Vida Diária e Tecnologia Assistiva pelo Terapeuta Ocupacional.

Decreto nº 5.992, de 19 de dezembro de 2006: Dispõe sobre a concessão de diárias no âmbito da administração federal direta, autárquica e fundacional.

Portaria Normativa nº 14 / MEC, de 24 de abril de 2007: dispõe sobre a criação do "Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior".

Portaria nº 1/MC, de 7 de maio de 2007: institucionaliza o Modelo de Acessibilidade em Governo Eletrônico – e-MAG.

Portaria nº 555/MEC, de 05 de junho de 2007: institui Grupo de Trabalho para rever e sistematizar a Política Nacional de Educação Especial, debatendo junto às instituições de educação superior e no âmbito da educação básica nos estados, municípios e instituições não-governamentais.

Portaria nº 260 / INMETRO, de 12 de julho de 2007: aprova o Regulamento Técnico da Qualidade para Inspeção da Adequação de Acessibilidade em Veículos de Características Urbanas para o Transporte Coletivo de Passageiros.

LEI nº 11.506, DE 19 DE JULHO DE 2007: Institui a data de 16 de novembro como o Dia Nacional dos Ostromizados.

Resolução nº 477, de 7 de agosto de 2007: Aprova o Regulamento do Serviço Móvel Pessoal – SMP. (centrais de intermediação de comunicação telefônica, desconto em sms's e centros de atendimento gratuitos a usuários com deficiência auditiva ou na fala)

Portaria nº 151/SEDH, de 20 de setembro de 2007: os eventos, periódicos ou não, realizados ou apoiados pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, deverão atender aos padrões de acessibilidade estabelecidos em lei.

Decreto nº 6.214, de 26 de setembro de 2007: Regulamenta o benefício de prestação continuada da assistência social devido à pessoa com deficiência e ao idoso de que trata a Lei no 8.742, de 7 de dezembro de 1993, e a Lei no 10.741, de 1o de outubro de 2003, acresce parágrafo ao art. 162 do Decreto no 3.048, de 6 de maio de 1999, e dá outras providências.

Portaria nº 2.848/GM/MS, de 06 de Novembro de 2007: publica a Tabela de Procedimentos, Medicamentos, Órteses, Próteses e Materiais Especiais - OPM do Sistema Único de Saúde.

Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007: Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB (cômputo das matrículas dos alunos da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado).

Lei nº 11.605, de 5 de dezembro de 2007: Institui o Dia Nacional do Teste do Pezinho a ser comemorado no dia 6 de junho de cada ano.

Portaria nº 168 / INMETRO, de 05 de junho de 2008: aprova o Regulamento Técnico da Qualidade para Inspeção da Adaptação de Acessibilidade em Veículos de Características Rodoviárias para o Transporte Coletivo de Passageiros.

Portaria nº 466/MC, de 30 de julho de 2008: concede prazo de 90 dias para a veiculação dos recursos de acessibilidade nos programas de televisão (recurso de audiodescrição).

Decreto nº 6.523, de 31 de julho de 2008: Regulamenta a Lei no 8.078, de 11 de setembro de 1990, para fixar normas gerais sobre o Serviço de Atendimento ao Consumidor – SAC (O acesso das pessoas com deficiência auditiva ou de fala será garantido pelo SAC, em caráter preferencial, facultado à empresa atribuir número telefônico específico para este fim).

Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008: Dispõe sobre o estágio de estudantes (10% das vagas e duração superior a 2 anos para estudantes com deficiência).

Lei nº 11.796, de 29 de outubro de 2008: Institui o Dia Nacional dos Surdos (dia 26 de setembro).

Resolução nº 304 / CONTRAN, de 18 de dezembro de 2008: dispõe sobre as vagas de estacionamento destinadas exclusivamente a veículos que transportem pessoas portadoras de deficiência e com dificuldade de locomoção.

Portaria nº 3.128/MS, de 24 de dezembro de 2008: define que as Redes Estaduais de Atenção à Pessoa com Deficiência Visual sejam compostas por ações na atenção básica e Serviços de Reabilitação Visual.

Decreto nº 6.872, de 4 de junho de 2009: Aprova o Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial - PLANAPIR, e institui o seu Comitê de Articulação e Monitoramento.

Lei nº 11.982, de 16 de julho de 2009: acrescenta parágrafo único ao art. 4º da Lei Nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, para determinar a adaptação de

parte dos brinquedos e equipamentos dos parques de diversões às necessidades das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida.

Lei nº 12.008, de 29 de julho de 2009: Mensagem de veto Altera os arts. 1.211-A, 1.211-B e 1.211-C da Lei no 5.869, de 11 de janeiro de 1973 - Código de Processo Civil, e acrescenta o art. 69-A à Lei no 9.784, de 29 de janeiro de 1999, que regula o processo administrativo no âmbito da administração pública federal, a fim de estender a prioridade na tramitação de procedimentos judiciais e administrativos às pessoas que especifica. (prioridade a pessoas com deficiência e/ou doenças graves)

Decreto nº 6.932, de 11 de agosto de 2009: Dispõe sobre a simplificação do atendimento público prestado ao cidadão, ratifica a dispensa do reconhecimento de firma em documentos produzidos no Brasil, institui a “Carta de Serviços ao Cidadão” e dá outras providências (condições mínimas a serem observadas pelas unidades de atendimento, em especial no que se refere a acessibilidade).

Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009: Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.

Resolução nº 47 / RDC, de 8 de setembro de 2009: estabelece regras para elaboração, harmonização, atualização, publicação e disponibilização de bulas de medicamentos para pacientes e para profissionais de saúde (bulas acessíveis).

RESOLUÇÃO nº 4, de 2 de outubro de 2009: Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial.

Lei nº 12.135, de 18 de dezembro de 2009: Institui o Dia Nacional de Combate e Prevenção da Hanseníase.

Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009: Aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH-3 e dá outras providências (No rol de movimentos e grupos sociais que demandam políticas de inclusão social encontram-se crianças, adolescentes, mulheres, pessoas idosas, lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, pessoas com deficiência, pessoas moradoras de rua, povos indígenas, populações negras e quilombolas, ciganos, ribeirinhos, varzanteiros e pescadores, entre outros).

Decreto nº 7.084, de 27 de janeiro de 2010: Dispõe sobre os programas de material didático e dá outras providências (materiais didáticos acessíveis aos alunos da educação especial e editais com previsão de formatos acessíveis).

Portaria nº 29, de 25 de fevereiro de 2010: disciplina a forma de operacionalização da Ação Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais – TEC NEP.

Portaria nº 188, de 24 de março de 2010: altera o subitem 3.3 e o item 7 da Norma Complementar nº 01/2006 - Recursos de acessibilidade, para pessoas com deficiência, na programação veiculada nos serviços de radiodifusão de sons e imagens e de retransmissão de televisão, aprovada pela Portaria nº 310, de 27 de junho de 2006.

Lei nº 12.266, de 21 de junho de 2010: Institui o Dia Nacional do Sistema Braille (dia 08 de abril).

Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010: Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES (acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação).

Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010: institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003.

Lei nº 12.303, de 2 de agosto de 2010: Dispõe sobre a obrigatoriedade de realização do exame denominado Emissões Otoacústicas Evocadas (Teste da Orelhinha).

Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010: Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS.

Portaria Normativa nº 20/MEC, de 08 de outubro de 2010: dispõe sobre o Programa Nacional para a Certificação de Proficiência no Uso e Ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras e para a Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação da Libras/Língua Portuguesa -Prolibras.

Lei nº 12.378, de 31 de dezembro de 2010: regulamenta o exercício da Arquitetura e Urbanismo; cria o Conselho de Arquitetura e Urbanismo do Brasil - CAU/BR e os Conselhos de Arquitetura e Urbanismo dos Estados e do Distrito Federal – CAUs (atuação na acessibilidade).

Lei nº 12.424, de 16 de junho de 2011: altera a Lei no 11.977, de 7 de julho de 2009, que dispõe sobre o Programa Minha Casa, Minha Vida - PMCMV e a regularização fundiária de assentamentos localizados em áreas urbanas (prioridade para famílias de pessoas com deficiência e pelo menos 3% de casas acessíveis).

Lei nº 12.470, de 31 de agosto de 2011: altera os arts. 16, 72 e 77 da Lei no 8.213, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre o Plano de Benefícios da Previdência Social, para incluir o filho ou o irmão que tenha deficiência intelectual ou mental como dependente; altera os arts. 20 e 21 e acrescenta o art. 21-A à Lei no 8.742, de 7 de dezembro de 1993 - Lei Orgânica de Assistência Social, para alterar regras do benefício de prestação continuada da pessoa com deficiência (redução da pensão ao ingressar no mercado de trabalho e manutenção do BPC quando aprendiz).

Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011: institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – Pronatec (para pessoas com deficiência, indígenas, quilombolas e menores em cumprimento de ações socioeducativas).

Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011: Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011: Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite.

Decreto nº 7.613, de 17 de novembro de 2011: Altera o Decreto no 5.992, de 19 de dezembro de 2006, que dispõe sobre a concessão de diárias no âmbito da administração federal direta, autárquica e fundacional (concessão de diárias para acompanhante de servidor com deficiência).

Decreto nº 7.660, de 23 de dezembro de 2011: Aprova a Tabela de Incidência do Imposto sobre Produtos Industrializados – TIPI (produtos para pessoas com deficiência).

Portaria nº 139, de 23 de fevereiro de 2012: institui o Centro Nacional de Referência em Tecnologia Assistiva - CNRTA.

Portaria nº 793/MS, de 24 de abril de 2012: institui a Rede de Cuidados à Pessoa com Deficiência no âmbito do Sistema Único de Saúde - SUS.

Lei nº 12.622, de 08 de maio de 2012: institui o Dia Nacional do Atleta Paraolímpico e dá outras providências (dia 22 de setembro).



Portaria nº 312/MC, de 29 de junho de 2012: altera cronograma para veiculação obrigatória do recurso de legenda oculta para emissoras do serviço de sons e imagens.

Portaria nº 439/INMETRO, de 21 de agosto de 2012: aprova os Requisitos de Avaliação da Conformidade para Treinadores e Instrutores de Cão-Guia.

Resolução nº 42/CD/FNDE, de 28 de agosto de 2012: dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para a educação básica (obras em formatos acessíveis).

Portaria INTERMINISTERIAL nº 362, de 24 de outubro de 2012: dispõe sobre o limite de renda mensal dos tomadores de recursos nas operações de crédito para aquisição de bens e serviços de Tecnologia Assistiva destinados às pessoas com deficiência e sobre o rol dos bens e serviços.

Lei nº 12.738, de 30 de novembro de 2012: altera a Lei no 9.656, de 3 de junho de 1998, para tornar obrigatório o fornecimento de bolsas de colostomia, ileostomia e urostomia, de coletor de urina e de sonda vesical pelos planos privados de assistência à saúde.

Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012: Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990.

Parecer nº 2 / CNE/CEB, de 31 de janeiro de 2013: consulta sobre a possibilidade de aplicação de “terminalidade específica” nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio.

Decreto nº 7.984, de 8 de abril de 2013: Regulamenta a Lei nº 9.615, de 24 de março de 1998, que institui normas gerais sobre desporto (15% dos recursos para o paradesporto).

Decreto nº 7.988, de 17 de abril de 2013: Regulamenta os arts. 1º a 13 da Lei nº 12.715, de 17 de setembro de 2012, que dispõem sobre o Programa Nacional de Apoio à Atenção Oncológica - PRONON e o Programa Nacional de Apoio à Atenção da Saúde da Pessoa com Deficiência - PRONAS/PCD.

Lei Complementar nº 142, de 8 de maio de 2013: Regulamenta o § 1º do art. 201 da Constituição Federal, no tocante à aposentadoria da pessoa com deficiência segurada do Regime Geral de Previdência Social - RGPS.

Resolução nº 280/ANAC, de 11 de julho de 2013: dispõe sobre os procedimentos relativos à acessibilidade de passageiros com necessidade de assistência especial ao transporte aéreo e dá outras providências.

Portaria nº 1.944, de 5 de setembro de 2013: define critérios e prazos para apresentação dos projetos no âmbito do Programa Nacional de Apoio à Atenção Oncológica (PRONON) e do Programa Nacional de Apoio à Atenção da Saúde da Pessoa com Deficiência (PRONAS/PCD) e dá outras providências.

Portaria nº 1.129/MEC, de 17 de novembro de 2013: institui o “Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento”, com o objetivo de propiciar a formação e capacitação de estudantes autodeclarados pretos, pardos, indígenas e estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades.

Decreto nº 8.145, de 3 de dezembro de 2013: Altera o Regulamento da Previdência Social - RPS, aprovado pelo Decreto no 3.048, de 6 de maio de 1999, para dispor sobre a aposentadoria por tempo de contribuição e por idade da pessoa com deficiência.

Portaria nº 3.046/MS, de 11 de dezembro de 2013: altera dispositivos das Portarias nº 1.274/GM/MS, de 25 de junho de 2013 e na Portaria nº 1.272/GM/MS, de 25 de junho de 2013 (centros de referência, cadeira de rodas monobloco, cadeira de rodas motorizada).

Lei nº 12.933, de 26 de dezembro de 2013: dispõe sobre o benefício do pagamento de meia-entrada para estudantes, idosos, pessoas com deficiência e jovens de 15 a 29 anos comprovadamente carentes em espetáculos artístico-culturais e esportivos, e revoga a Medida Provisória no 2.208, de 17 de agosto de 2001.

Lei nº 12.955, de 5 de fevereiro de 2014: Acrescenta § 9º ao art. 47 da Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), para estabelecer prioridade de tramitação aos processos de adoção em que o adotando for criança ou adolescente com deficiência ou com doença crônica.

Lei nº 12.982, de 28 de maio de 2014: Altera a Lei no 11.947, de 16 de junho de 2009, para determinar o provimento de alimentação escolar adequada aos alunos portadores de estado ou de condição de saúde específica.

Lei nº 13.002, de 20 de junho de 2014: Obriga a realização do Protocolo de Avaliação do Frênulo da Língua em Bebês.

Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014: Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências (estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, quilombolas e indígenas).

Lei nº 13.031, de 24 de setembro de 2014: dispõe sobre a caracterização de símbolo que permita a identificação de local ou serviço habilitado ao uso por pessoas com ostomia, denominado Símbolo Nacional de Pessoa Ostomizada.

Decreto nº 8.368, de 2 de dezembro de 2014: Regulamenta a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.

Instrução Normativa nº 116 / ANCINE, de 18 de dezembro de 2014: dispõe sobre as normas gerais e critérios básicos de acessibilidade a serem observados por projetos audiovisuais financiados com recursos públicos federais geridos pela ANCINE.

Lei nº 13.055, de 22 de dezembro de 2014: Institui o Dia Nacional da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e dispõe sobre sua comemoração (Dia 24 de abril).

Lei nº 13.061, de 22 de dezembro de 2014: institui o Dia Nacional dos Direitos Fundamentais da Pessoa com Transtornos Mentais (dia 10 de outubro).

Portaria nº 754, de 29 de dezembro de 2014: Dispõe sobre as diretrizes para a organização e realização das Conferências Nacionais Conjuntas de Direitos Humanos.

Lei nº 13.063, de 30 de dezembro de 2014: altera a Lei no 8.213, de 24 de julho de 1991, para isentar o aposentado por invalidez e o pensionista inválido beneficiários do Regime Geral da Previdência Social - RGPS de se submeterem a exame médico-pericial após completarem 60 (sessenta) anos de idade.

Lei nº 13.084, de 8 de janeiro de 2015: Institui o Dia Nacional do Fisioterapeuta e do Terapeuta Ocupacional.

Lei nº 13.085, de 8 de janeiro de 2015: dispõe sobre o Dia Nacional de Atenção à Dislexia (16 de novembro).

Lei nº 13.087, de 12 de janeiro de 2015: concede pensão especial à atleta Lais da Silva Souza.

Resolução nº 1 / Câmara dos Deputados, de 25 de fevereiro de 2015: altera o § 2º do art. 25 e o § 2º do art. 26 e acrescenta o inciso XXIII ao art. 32 (cria a Comissão de Defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência).

Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015: Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

Decreto nº 8.537, de 5 de outubro de 2015: regulamenta o benefício da meia-entrada para acesso a eventos artístico-culturais e esportivos por jovens de baixa renda, por estudantes e por pessoas com deficiência e estabelece os procedimentos e os critérios para a reserva de vagas a jovens de baixa renda nos veículos do sistema de transporte coletivo interestadual.

Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015: Dispõe sobre o uso do meio eletrônico para a realização do processo administrativo no âmbito dos órgãos e das entidades da administração pública federal direta, autárquica e fundacional.

Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015: Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying).

Lei nº 13.234, de 29 de dezembro de 2015: Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação.

Decreto nº 8.638 de 15 de janeiro de 2016: Institui a Política de Governança Digital no âmbito dos órgãos e das entidades da administração pública federal direta, autárquica e fundacional (com diretriz de acesso a todos).