



I ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

MATEMÁTICA INCLUSIVA



Educação Matemática Inclusiva e a formação de professores: uma ciranda de pesquisas

Ivete Maria Baraldi¹

GD2 – Aspectos Gerais da Educação Matemática Especial e Inclusiva

Resumo do trabalho. Trabalhos resultantes de pesquisas de iniciação científica, mestrado e doutorado foram e estão sendo produzidos sob orientação da autora, com a intenção de responder algumas das questões referentes às práticas docentes, sobretudo sobre suas formações (inicial e em serviço). Esses trabalhos ainda possibilitam, mesmo que de uma forma indireta, compreender historicamente o quadro da formação de professores de Matemática na perspectiva da educação matemática inclusiva, principalmente, ao produzir fontes por meio das narrativas de professores e de alunos, ainda que não possuam um viés historiográfico. Tomando como referência alguns desses trabalhos, várias são as narrativas de professores que, constituídas por meio de entrevistas, possibilitam elaborar uma compreensão de quais permanências e alterações vêm ocorrendo nesse cenário educacional e, conseqüentemente, na formação de professores de Matemática, ao longo do tempo, sobretudo após a Declaração de Salamanca. De modo sintético, são esboçadas algumas compreensões a partir dos trabalhos concluídos, colocando-se as alterações e as permanências percebidas. Espera-se contribuir com a discussão acerca da formação de professores de Matemática numa perspectiva inclusiva, proporcionando novos elementos para a história de educação matemática.

Palavras-chave: políticas públicas; inclusão escolar; professores de matemática.

Introdução – Considerações iniciais

No âmbito da Educação Matemática, vários trabalhos têm sido delineados abordando questões voltadas para a inclusão escolar e formação de professores de Matemática. É nessa temática que a autora tem a intenção de tratar sobre a História da Educação Matemática (Inclusiva) sistematizando algumas ideias, problematizando produções de pesquisas que tematizam a formação de professores de Matemática na perspectiva da educação inclusiva, elaborando compreensões acerca de permanências e de alterações (políticas públicas, práticas pedagógicas, concepções, paradigmas de formação de professores, entre outros), visto que, até o momento, não há outros trabalhos conhecidos com esse viés historiográfico.

¹ Docente do Departamento de Matemática da Faculdade de Ciências – UNESP – Bauru. Docente e orientadora nos Programas de Pós-Graduação em Educação para a Ciência (UNESP – Bauru) e em Educação Matemática (UNESP – Rio Claro). E-mail: ivete.baraldi@unesp.br.



I ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

MATEMÁTICA INCLUSIVA



Isso se dá, pois, há mais de vinte anos, o Brasil, a partir da Declaração de Salamanca, oficializou a discussão de ideias diferentes acerca da educação especial, aceitando que as escolas regulares devem ser inclusivas e que a indicação de instituições especializadas para o ensino de crianças com deficiências e/ou com necessidades educativas especiais deve ser exceção e não regra (BRASIL, 1994). Assim, todas as crianças devem estar na escola e a escola deve estar preparada para lidar com a diferença em seu interior. O atendimento às crianças com deficiência e/ou necessidades educativas especiais não deve ser o “de serviço”, ou seja, apenas o de oferecer condições para que elas se integrem ao ambiente escolar ou à sociedade, adaptando-se. A escola deve ser capaz de fornecer um atendimento “de suporte”, aquele que preconiza que as diferenças são características humanas, sendo, portanto, necessário modificar e adaptar o ambiente para as pessoas com deficiências ou necessidades educativas especiais (ROMERO; SOUZA, 2008). Decorrente da Declaração de Salamanca, várias outras leis, resoluções e decretos foram oficializados no Brasil. Dentre elas, em 2002, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) foi reconhecida como língua oficial do surdo, sendo a Língua Portuguesa sua segunda língua. Esse reconhecimento por lei implicou a obrigatoriedade de seu ensino nos cursos de formação de fonoaudiólogos e de professores de nível médio e superior, por meio do Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005). Estabeleceu-se ainda que os cursos de Pedagogia e de Letras deveriam se adequar e, gradativamente, todos os outros cursos de licenciatura também.

Em 2008, foi divulgada a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, a qual prevê o atendimento especializado em salas de recursos e centros especializados de referência. A educação especial direciona suas ações para o atendimento às especificidades dos alunos no processo educacional e, no âmbito de uma atuação mais ampla na escola. Ainda prevê a organização de redes de apoio, a formação continuada, a identificação de recursos, serviços e o desenvolvimento de práticas colaborativas para os professores (DUTRA et al, 2008). Política essa que, em 2018, sofreria um processo de revisitação, com propostas de alterações e de manutenções, mas que no momento encontra-se estagnado.



I ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

MATEMÁTICA INCLUSIVA



Algumas outras leis e diretrizes foram delineadas, nesses vinte e poucos anos, em termos de política pública em relação à educação especial na perspectiva da inclusão, ou seja, políticas que enfocam a inclusão escolar do público alvo da educação especial (PAEE), que são os alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. O Brasil teve, então, que garantir, por meio de leis e de programas de apoio financeiro e técnico, a orientação dos sistemas de ensino, oferecendo a formação de professores para o atendimento educacional especializado e de demais profissionais da educação para a inclusão escolar. Ainda, conforme o relatório do site Observatório PNE², a quantidade de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculados em escolas comuns da rede pública ou privada tem aumentado, em diversas localidades.

Mas, o que os professores (de Matemática) que estão em sala de aula estão vivenciando a partir dessas políticas? Como estão trabalhando, seja em termos de práticas ou de conceitos, com os alunos público alvo da educação especial? Qual é a formação inicial ou continuada que os professores possuem para trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais, com deficiência ou não? Será que a escola que aí está é inclusiva, respeitando a diferença³? E os alunos com deficiência, que vivência escolar tiveram? E os cursos de formação de professores, como se reestruturaram para atender a essa demanda? O que nos contam os egressos de cursos que apresentam disciplinas com conteúdos que abordam a inclusão? Que mapa podemos construir sobre a formação de professores em educação matemática inclusiva?

Este tipo de questionamento surge tanto a partir da temática educação inclusiva e de seus impactos e de suas demandas quanto do impacto específico na formação inicial ou em serviço dos professores (de Matemática), sobretudo porque gerou a necessidade de

² Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/4-educacao-especial-inclusiva/dossie-localidades>. Acesso em 05 jul 19.

³ Para explicar sobre o termo diferença, gostaria de usar uma citação de Santos (2019, p. 19-20): Ao falamos em diversidade estamos categorizando os nossos alunos, fixando-os em grupos e conjuntos que se definem por características arbitrariamente escolhidas, sendo que a identidade é transitória, fragmentada, instável, inacabada e, portanto, não podemos atribuir a certos alunos identidades que os mantém nos grupos de excluídos, assim como fixar nos outros uma identidade normal, que acarreta tanto na exclusão de alguns como no privilégio de outros. E é nesse sentido que entendemos a escola inclusiva como uma escola das diferenças, onde não é necessário categorizar tipos e formas e sim, pensar que todos nós somos feitos de diferenças, e são essas que nos tornam seres humanos dentro de uma sociedade cheia de multiplicidades.



I ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

MATEMÁTICA INCLUSIVA



reestruturações curriculares dos cursos de licenciatura, a formação específica em LIBRAS, o repensar sobre materiais didáticos disponíveis, entre tantas outras. Desse modo, compreender como permanências e alterações vêm ocorrendo nesse cenário educacional é importante e próprio do campo da Educação Matemática, particularmente da História da Educação Matemática.

Segundo Santos (2019), em sua revisão bibliográfica, muitas são as pesquisas que discutem a formação de professores no Brasil, de um modo geral. Em Educação Matemática, sobre a formação de professores de Matemática, comparado ao universo anterior, já se torna bastante restritivo. Ainda, pesquisas que abordam a formação de professores de Matemática e a Educação Matemática Inclusiva são em um número bastante reduzido. Entendemos, então, que há muito para se discutir nessa seara.

De modo particular, foram e estão sendo produzidos trabalhos, resultantes de pesquisas de iniciação científica, mestrado e doutorado sob a orientação da autora, com a intenção de responder algumas das questões apresentadas acima e esses trabalhos possibilitam, mesmo que de uma forma indireta, compreender historicamente o quadro da formação de professores de Matemática na perspectiva da educação matemática inclusiva, principalmente, ao produzir fontes por meio das narrativas de professores e de alunos, ainda que não possuam não possuam um viés historiográfico. Tomando como referência, inicialmente, os trabalhos de Rosa, F. (2013; 2017), Rosa, E. (2014; 2019), Miranda (2016), Lopes (2019), Santos (2019) e Torralba (2019), todos concluídos e orientados pela autora, várias são as narrativas de professores que, constituídas por meio de entrevistas, possibilitam elaborar uma compreensão de quais permanências e alterações vêm ocorrendo nesse cenário educacional e, conseqüentemente, na formação de professores de Matemática, ao longo do tempo, sobretudo após a Declaração de Salamanca. (BARALDI, 2018)

De modo sintético, neste trabalho, a intenção da autora é de esboçar algumas compreensões bastante incipientes a partir de seu relato de experiência como orientadora desses trabalhos concluídos. Outros trabalhos estão em andamento, mas não comporão a ciranda. Ainda, alerto que, como um projeto que se pretende ao longo do tempo, muitas outras obras, de diferentes autores e em diferentes âmbitos, serão levadas em consideração



I ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

MATEMÁTICA INCLUSIVA



no decorrer do seu desenvolvimento. Para tanto, no próximo tópico, serão apresentadas as pesquisas apontadas anteriormente e como elas propiciam o desenvolver do projeto mencionado, colocando em evidência as alterações e as permanências percebidas.

A experiência de orientar – a construção da ciranda

Na pesquisa realizada por Rosa, F. (2013) foram analisados 10 memoriais de formação de professores de Matemática da cidade do Rio de Janeiro, o que possibilitou uma compreensão do processo de formação daqueles professores e da forma como eles se aproximaram e perceberam a educação inclusiva de alunos com deficiência visual. O memorial de formação é um gênero textual privilegiado “para que os educadores – enfrentando o desafio de assumir a palavra e tornar públicas as suas opiniões, as suas inquietações, as suas experiências e as suas memórias – escrevam sobre o processo de formação e a prática profissional.” (PRADO; SOLIGO, 2007, p.46). A partir dessas narrativas, foi possível refletir não só sobre a formação de professores de Matemática visando à educação inclusiva, as experiências, as práticas, entre outras, como também foi possível perceber as alterações e permanências (legislações e práticas) ocorridas nos cursos de formação inicial dos professores e de como, de certa maneira, a inclusão escolar foi (im)posta aos professores que estavam em atuação. Das alterações, pode-se destacar que o curso de ensino superior, apontado pelos professores e de quais eram oriundos, ao longo do tempo, foi se modificando com a propositura de disciplinas que focassem a temática da inclusão. No entanto, algumas concepções de como deveria ser o processo de ensino e de aprendizagem de pessoas com deficiência ainda permaneciam latentes em suas narrativas, como por exemplo de que era necessário ter características específicas (“muita paciência”) para se trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais.

Por meio da pesquisa de Rosa, E. (2014) é possível elaborar uma compreensão acerca das concepções e percepções dos professores de Matemática sobre a inclusão escolar de alunos com deficiência e o processo de ensino e aprendizagem de Matemática. Essa pesquisa reúne nove narrativas de professores que ensinam Matemática, sendo sete professores de Matemática e duas professoras de Educação Especial. Por meio das narrativas, encarando-as como fontes históricas, se faz possível captar o movimento, ao



I ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

MATEMÁTICA INCLUSIVA



longo do tempo, da formação do professor (de Matemática) numa perspectiva inclusiva (ou não), bem como perceber as alterações e manutenções que ocorrem em relação às políticas públicas e aos paradigmas educacionais. Essa pesquisa também nos revela a permanência de definições equivocadas de pessoas com deficiências e de quais são suas necessidades educacionais e o sério descaso para com suas aprendizagens, por parte dos professores. Ainda, a permanência da concepção de que a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais é setorializada, ou seja, é de responsabilidade da educação especial e não do professor das áreas específicas ou da escola como um todo.

O estudo de Miranda (2016) apresentou uma compreensão das condições que estão postas para a inclusão escolar do aluno com deficiência visual, observando quais poderiam ser as necessárias para que o aluno cego pudesse participar e obter sucesso no processo de ensino e de aprendizagem de Matemática. A partir de um estudo de caso duplo, realizado em uma cidade do interior de São Paulo com dois alunos cegos, foram analisadas entrevistas realizadas com professoras de Matemática dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio e com as mães dos alunos, destacando suas percepções em torno da escola inclusiva; e, posteriormente, realizou-se observações no ambiente escolar, focando a inclusão escolar do aluno com deficiência visual e sua interação com o professor de Matemática. Com isso, foi possível observar a relação que se estabelece no ambiente escolar entre alunos cegos e videntes por meio da escrita, além de uma reflexão sobre o uso da *dêixis*⁴ e da Matemática falada, o que pode levar a um ambiente desfavorável para a aprendizagem matemática dos alunos cegos. Também mostrou que, quando o processo de ensino e de aprendizado (de Matemática) é – ao menos – adaptado ao aluno cego permite potencializar suas experiências e aprendizados, mesmo que de forma paliativa; a formação inicial e continuada do professor tem influência direta nesse processo. Em algumas situações, essa pesquisa corrobora a de Rosa (2014) ao mostrar que os professores entendem a inclusão escolar como um setor específico da educação especial,

⁴ *Dêixis* é a expressão de referenciação linguística que tem por função relacionar, no ato de enunciação, certas unidades gramaticais às coordenadas espaço-temporais. Englobar o ato de mostrar, apontar, sem conceitualizar. Os elementos dêiticos permitem identificar objetos ou pessoas, mas isso depende do contexto.



I ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

MATEMÁTICA INCLUSIVA



bem como também são recorrentes as narrativas de que os professores não tiveram formação para trabalharem com o alunos com deficiência.

A pesquisa Rosa, F. (2017) teve, no município do Rio de Janeiro, por objetivo esboçar uma compreensão sobre como os alunos e seus responsáveis legais, em suas vidas pessoais e durante sua formação escolar, percebem o processo de escolarização no contexto da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Por meio de entrevistas realizadas à luz da metodologia da História Oral, as narrativas produzidas forneceram novos elementos para compreendermos aspectos da educação inclusiva, tais como: o cotidiano de um aluno com deficiência visual dentro e fora de sala de aula, como as mães fizeram/fazem para conseguir tratamento médico e educação para os filhos e, ainda, sobre como os professores e a escola, como um todo, lidam com este aluno; também como os alunos tratam as questões da deficiência em relação ao outro sem deficiência e em relação a si próprio. De forma indissociável, discutiu-se sobre a formação de professores ao longo do tempo na perspectiva inclusiva preconizada pelas leis. Essa pesquisa permite percebermos as alterações das políticas públicas para atender ao público alvo da educação especial, mas também o quanto a permanência de concepções acerca da deficiência atrapalham e emperram o bom funcionamento e a efetivação dessas políticas.

Partindo de suas inquietações surgidas ao final do mestrado, o trabalho de Erica Rosa (2019) questiona qual escola poderia ser inclusiva. Sem a pretensão de traçar modelos ou encontrá-los, mas de aventar possibilidades. A pesquisa teve como objetivo elaborar uma compreensão da inclusão escolar em escolas públicas Inovadoras e Criativas do Estado de São Paulo por meio de narrativas de sujeitos escolares. Discutiu-se sobre essas escolas, analisando se a gestão escolar, o envolvimento com outras instituições, o currículo, a metodologia de Ensino e o ensino de Matemática atendiam à perspectiva da educação inclusiva. Foi possível compreender que houve um avanço em termos de gestão, organização curricular e envolvimento com a comunidade, mas que ele pouco reflete na metodologia de ensino de Matemática, em particular quando se considera o estudante com deficiência. Embora os professores de Matemática possuam um entendimento mais atualizado do que seja uma pessoa com deficiência e de sua aprendizagem, a dificuldade de



I ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

MATEMÁTICA INCLUSIVA



se trabalha com ela ainda permanece, bem como a conivente afirmação da falta de formação dos professores.

O trabalho de Santos (2019) teve como objetivo elaborar uma compreensão da implantação de disciplinas com conteúdos na perspectiva inclusiva nos cursos de Licenciatura em Matemática na Universidade Estadual Paulista – Unesp, como parte do processo de reestruturação que os cursos de licenciaturas sofreram diante das Deliberações do Conselho Estadual de Educação Nº 111/2012, 126/2014 e 154/2017. Por meio da análise dos Projetos Político Pedagógico – PPP dos cursos correspondentes e das narrativas dos coordenadores de Curso dos câmpus que oferecem Licenciatura em Matemática na Unesp e da assessora do Pró-Reitor de Graduação à época do início das reestruturações, foi possível discutir sobre alguns temas, por exemplo, sobre a inserção de temas relacionados à inclusão e a interveniência do Conselho Estadual de Educação em questões que seriam internas à Universidade. Além da discussão sobre a educação inclusiva não ser o foco das reestruturações, ela só foi citada pelos depoentes quando se referiam à disciplina de Libras como uma forma de cumprir a legislação vigente desde 2005. Isso nos possibilita ousar afirmar que as discussões sobre educação matemática inclusiva, de modo abrangente e profundo, estão distantes das salas de aula dos cursos de formação de professores, bem como há uma certa confusão em relação aos conceitos próprios da educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

O trabalho de Lopes (2019), ao efetuar um estudo de caso com um aluno avaliado com superdotação, numa sala regular de 4º ano do Ensino Fundamental, pretendeu elaborar uma compreensão do processo de escolarização desse aluno, como também analisar o entendimento e as ações da comunidade escolar acerca desse processo. Inúmeros foram os entraves percebidos, sendo eles de natureza formativa, organizacional, curricular e atitudinal e que foram ínfimos os direcionamentos pedagógicos específicos às necessidades educacionais do aluno; e, ao olhar para as aulas de Matemática, situações desfavorecedoras foram observadas, ao passo que as práticas pedagógicas e atividades propostas dificultavam o estabelecimento de relações, não favoreciam a criatividade e eram pouco desafiadoras. Esse trabalho nos indica que há muito em que avançar para que os discursos e legislações, em nível federal e local, sejam exequíveis na prática e que se faz cada vez



I ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

MATEMÁTICA INCLUSIVA



mais urgente que alterações sejam efetivadas nos modos de ensinar a Matemática. Ainda, aponta a necessária discussão sobre as formações dos professores da Educação Especial e dos professores capacitados, terminologias conforme a Lei 9394/96. (BRASIL, 1996 – atualizada em 2017).

A pesquisa de Torralba (2019), em nível de Iniciação Científica, teve como objetivo elaborar uma compreensão de como se dá a comunicação de um professor de Matemática e o intérprete de Libras em sala de aula com o aluno surdo. Os dados foram obtidos a partir de uma intervenção realizada em uma escola da rede pública de ensino de uma cidade do interior paulista, com um aluno surdo, usuário da Língua Brasileira de Sinais (Libras), matriculado no 9º ano do Ensino Fundamental, no ano de 2018 e por meio de entrevistas com os professores e com o aluno. Pode-se identificar que na comunicação entre professores (de Matemática e interlocutor) é bastante falha ou quase inexistente, causando bastante ruído na com o aluno. Corrobora as demais pesquisas ao também identificar que o professor de Matemática não assume a responsabilidade de ensinar ao aluno surdo, delegando a tarefa ao professor interlocutor, que não possui formação matemática. Mais uma vez, a falta de formação para a inclusão escolar foi usada como justificativa para nada fazer em relação ao aluno com necessidades educacionais especiais.

Diante do apresentado, foi possível perceber que algumas coisas foram alteradas na inclusão escolar, principalmente que, ao longo dos anos, os alunos com deficiência (com ou sem necessidades educacionais especiais) estão presentes nas escolas regulares de educação básica e que o atendimento educacional especializado é existente, ao menos nos trabalhos concluídos. No entanto, o que se percebe como algo permanente é que a formação dos professores, mesmo em épocas diferentes, acaba sendo o motivo para que não se possa afirmar que a inclusão escolar ocorra efetivamente, sobretudo tratando-se da aprendizagem matemática dos alunos com deficiência, reduzindo-a ao setor da educação especial. Também as concepções equivocadas sobre os alunos nos possibilitam afirmar que, mesmo de maneira ainda um tanto desfocada e ousada, a razão dos professores alegarem que não tem formação seja devido a um preconceito subjacente a essa elegação, em alguns casos, não permitindo explicitar, talvez, de que a inclusão escolar não deveria acontecer.



I ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

MATEMÁTICA INCLUSIVA



Considerações finais

A partir dessa ciranda apresentada é possível percebermos as permanência ou as alterações no que diz respeito a formação de professores de Matemática na perspectiva inclusiva. No entanto, como alertado inicialmente, a sistematização dessas ideias está em desenvolvimento. Cumpre lembrar ao leitor que o texto está desprovido de marcações temporais e até mesmo espaciais, o que se pretende com o desenvolvimento do projeto da autora.

No entanto, mesmo de maneira incipiente, espera-se contribuir com a discussão acerca da formação de professores de Matemática numa perspectiva inclusiva, proporcionando novos elementos para a história de educação matemática, numa temática ainda pouco explorada, como apontado por Rosa, F. (2017).

Referências

BARALDI, I.M. Grupo de Pesquisa História Oral e Educação Matemática: dos estudos sobre história da educação matemática (inclusiva). **Revista de História da Educação Matemática**. v.4, p.1 - 10, 2018.

BRASIL. **Declaração de Salamanca**: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. 1994. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em: 05 Jul. 19.

BRASIL. **Decreto 5.626/2005**: Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, 2005. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20042006/2005/decreto/d5626.htm> Acesso em: 05 Jul. 19

BRASIL, Presidência da República. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: MEC. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 19 Jul. 2019.

DUTRA, C. P. et al. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília. 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 19 Jul. 19

LOPES, M.C. **O processo de escolarização (com ênfase em Matemática) de um aluno com superdotação**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação para Ciências). Universidade Estadual Paulista, Bauru (SP), 2019.



I ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

MATEMÁTICA INCLUSIVA



MIRANDA, E.T. **O aluno cego no contexto da inclusão escolar: desafios no processo de ensino e de aprendizagem matemática.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação para Ciências). Universidade Estadual Paulista, Bauru (SP), 2016.

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

ROMERO, R.A.S.; SOUZA, S.B. Educação Inclusiva: alguns marcos históricos que produziram a educação atual. In: VIII Congresso Nacional de Educação: formação de professores e III Congresso Ibero-Americano sobre Violência nas Escolas (recurso eletrônico), 2008, Curitiba. **Anais...** Curitiba – PR, 2008. Disponível em <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/447_408.pdf> Acesso em 05 jul. 19.

ROSA, E.A.C. **Escolas Inovadoras e Criativas e inclusão escolar: Um estudo em Educação Matemática.** 2019. Tese (Doutorado em Educação Matemática). Universidade Estadual Paulista, Rio Claro (SP), 2019.

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

ROSA, F.M.C. da. **Histórias de vida de alunos com deficiência visual e de suas mães:** um estudo em Educação Matemática inclusiva. 259f. 2017. Tese (Doutorado em Educação Matemática). Universidade Estadual Paulista, Rio Claro (SP), 2017.

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

SANTOS, P.C.C. **Licenciaturas em Matemática na Unesp:** legislações, reestruturações e disciplinarização da educação inclusiva. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação para Ciências). Universidade Estadual Paulista, Bauru (SP), 2019.

TORRALBA, G. **Um estudo em Educação Matemática sobre a comunicação entre o aluno surdo, professor de Matemática e professor interlocutor.** 2019. Relatório de Projeto de Pesquisa de Iniciação Científica. Universidade Estadual Paulista, Bauru (SP), 2019