

**INCLUSÃO E INTEGRAÇÃO FRENTE À FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA A
EDUCAÇÃO MATEMÁTICA INCLUSIVA DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA VISUAL**
Rosângela Figueira Dornas, Ana Maria Martensen Roland Kaleff, Fernanda Malinosky
Coelho Da Rosa

Eixo 5 - A formação de professores na perspectiva da inclusão
- Relato de Experiência - Apresentação Oral

Neste artigo, apresentamos o relato de uma experiência realizada no decorrer de uma disciplina de um curso de especialização lato sensu para professores de Matemática, no âmbito do ensino a distância da Universidade Aberta do Brasil. Apresentamos a análise das respostas a perguntas pertencentes a um amplo questionário respondido por 136 docentes do Ensino Fundamental e do Médio de municípios de três diferentes estados brasileiros. Essa disciplina tem como objetivo instrumentalizar professores de Matemática para o ensino de Geometria, promovendo reflexões sobre as interrelações entre a adequação de materiais didáticos concretos/virtuais e conteúdos relacionados às Geometrias (Euclidiana e Não-Euclidianas). Esse objetivo engloba tanto o ensino de alunos videntes como daqueles que apresentem deficiência visual. No decorrer da disciplina, o cursista vivencia o resultado da aplicabilidade de práticas pedagógicas desenvolvidas no Laboratório de Ensino de Geometria da Universidade Federal Fluminense, além de poder criar diversos materiais adequados à educação inclusiva e experimentar essa nova perspectiva de ensino. Apresentamos a metodologia da disciplina, que se encontra apoiada nas leis vigentes que recomendam a educação inclusiva, nos Parâmetros Curriculares Nacionais e suas Adaptações para a inclusão e no modelo de van Hiele do desenvolvimento do pensamento geométrico. Finalizamos com uma análise quantitativa/qualitativa das respostas ao questionário relacionadas com a concepção dos professores sobre a educação inclusiva, inclusão e integração, bem como sobre a sua formação (inicial e a continuada). Palavras-chave: Formação do Professor. Deficiência Visual. Inclusão/Integração.

INCLUSÃO E INTEGRAÇÃO FRENTE À FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA A EDUCAÇÃO MATEMÁTICA INCLUSIVA DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Rosângela Figueira Dornas

SEERJ; UAB/UFF; FAMATH/RJ; Ana Maria M. R. Kaleff.

UFF/ RJ; Fernanda Malinosky C. da Rosa.

Unesp/ Rio Claro

Introdução

Inicialmente, enfatizamos que, no presente relato utilizaremos as expressões *pessoa com deficiência* e *aluno com deficiência* assumindo a condição de pessoa integralizada à sua deficiência, a qual é construída socialmente e a ela remetida (DINIZ, 2007, apud ANJOS, ANDRADE e PEREIRA, 2009, p. 119). Da mesma forma, nessa narrativa, aplicaremos as expressões *escola regular* e *escola comum* sem qualquer conotação depreciativa, pois essas expressões e suas correlatas, *classe regular*, *classe comum*, *escola regular* e *sistema* ou *rede regular de ensino* são usualmente empregadas por muitos autores, inclusive algumas constam nas leis que se referem à inclusão. Nossa intenção não é dizer que as demais escolas, as especiais, que tratam especificamente dos alunos com alguma deficiência são irregulares, mas apenas é uma indicação para diferenciá-las de quando nos referimos às escolas não especializadas.

A disciplina aqui relatada, denominada *Tópicos em Ensino de Geometria* (TEG), é optativa na grade curricular do curso de Especialização *lato sensu* em Novas Tecnologias no Ensino da Matemática (NTEM). Esse curso é reconhecido pelo MEC e destinado ao professor de Matemática dos níveis Fundamental e Médio, sendo ministrado desde 2008, e encontra-se alocado no Laboratório de Novas Tecnologias de Ensino (LANTE), vinculado ao Instituto de Matemática e Estatística (IME) da Universidade Federal Fluminense (UFF) e ao Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).

A seguir, apresentamos alguns detalhamentos sobre os objetivos da disciplina TEG e sua equipe de professores. Relatamos como a vivência advinda de projetos de extensão realizados no IME foi integrada a TEG. Adentramos também em considerações sobre a necessidade da educação inclusiva ser tratada nos cursos de formação de professores e em concepções atuais de inclusão e integração. Finalizando, relatamos sobre o

questionário aplicado apresentando uma análise das perguntas relacionadas às concepções desses temas e à preparação profissional dos professores.

A disciplina TEG

Por solicitação da coordenação geral do curso NTEM, em 2013, a disciplina TEG teve sua programação inicial revista e passou a ter duração de seis, e não mais de oito semanas, permanecendo, no entanto, com carga horária total de 45 horas. Essa nova versão da disciplina visa a agilizar a formação continuada do professor de matemática e a levar, de maneira muito objetiva, o profissional à criação e utilização de um laboratório de ensino de Geometria com materiais concretos e virtuais. Buscamos, assim, levar o profissional a perceber que o ensino dessa área pode ser mais dinâmico e criativo, inclusive considerando alunos com alguma deficiência visual (cegos ou com baixa visão). Ou seja, com a realização das ações nessa nova versão da disciplina, a *grosso modo*, visamos mais objetivamente à melhoria do ensino da geometria elementar, a uma melhor preparação do profissional frente a novos recursos didáticos e à inclusão de alunos com deficiência visual em escolas regulares.

Os conteúdos abordados na TEG são apresentados em textos escritos especialmente para essa disciplina e estão em Kaleff (2008). O texto inicial, sobre a habilidade da visualização, essencial para o desenvolvimento do pensamento geométrico do aluno é seguido por outros sobre aprendizagem significativa; materiais didáticos manipulativos concretos e virtuais para um laboratório de ensino; teorema de Pitágoras; introdução aos cinco primeiros axiomas da geometria euclidiana; polígonos equivalentes; cônicas e uma breve iniciação às geometrias não-euclidianas (finitas, elíptica e hiperbólica). Os textos são finalizados com uma visão panorâmica das geometrias para o século XXI, incluindo uma reflexão sobre alguns softwares de geometria dinâmica. Artigos complementares sobre visualização e aspectos específicos relacionados à adaptação de materiais didáticos manipulativos para alunos com deficiência visual são apresentados, com base na experiência com projetos de extensão realizados no Laboratório de Ensino de Geometria (LEG) do IME.

Na versão da TEG aqui tratada, se inscreveram 249 alunos, dos quais 62 cancelaram a matrícula e 45 desistiram ao longo da disciplina. Esses alunos estavam alocados em 23 pólos da UAB, espalhados pelos estados do Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais. Os cursistas aprovados foram 142,

que obtiveram media igual ou superior a 60 pontos obtidos pela avaliação de sua participação em fóruns semanais de discussão. Esses, organizados pela coordenadora da disciplina, são de participação obrigatória pelo aluno, cujo estudo orientado fica sob responsabilidade de um tutor a distância, sendo que cada um desses orienta um grupo de no máximo 25 alunos.

A presente versão da TEG foi finalizada com o aluno/professor sendo solicitado a preencher um extenso questionário de trinta questões as quais permitiram um levantamento sobre a formação do profissional frente à inclusão do aluno com alguma deficiência, principalmente a visual. A análise que apresentaremos mais a seguir é sobre quatro dessas questões.

A equipe da TEG e sua experiência com a inclusão

A disciplina TEG tem como coordenadora uma das autoras deste artigo e que também coordena o LEG, onde são estudados materiais e métodos didáticos adequados ao desenvolvimento das habilidades geométricas para alunos do nível fundamental e do médio, licenciandos em Matemática e docentes em exercício. Além dessa professora, a equipe da TEG é formada por uma coordenadora de tutoria e dez tutores a distância. Parte desses são professores atuantes no curso de licenciatura presencial em Matemática da UFF ou em disciplinas do NTEM (que participam, ou que já atuaram como bolsistas de projetos do LEG). Dentre esses tutores destacam-se um professor do Instituto Benjamin Constant (IBC), com experiência em lecionar para alunos com deficiência visual e outros dois para alunos com deficiência auditiva, enquanto mais dois outros ministraram aulas para alunos com deficiência intelectual.

Cumprir citar que o LEG tem uma ação ativa, há cerca de oito anos, com projetos de extensão em parceria com escolas especializadas no trabalho com alunos com deficiência visual (IBC e Colégio Pedro II, ambos no Rio de Janeiro).

Sobre os projetos do LEG e a disciplina TEG

Alguns dos artigos complementares apresentados para estudo na disciplina TEG são encontrados em Kaleff, Rosa e Votto (2010); Kaleff e Rosa (2012); Kaleff, Rosa e Telles (2013). Neles relatamos como, nos projetos realizados no LEG, tem sido criado um acervo de recursos didáticos, do qual fazem parte diversos tipos de artefatos manipulativos concretos e aplicativos eletrônicos interativos, para os quais são desenvolvidas atividades didáticas

especialmente direcionadas ao manuseio e à interatividade. Os artigos tratam também de como temos dado atenção especial à adaptação de parte desse acervo didático para a educação inclusiva do aluno com deficiência visual. Para tanto, vários artefatos do atual acervo estão sendo adaptados por meio da utilização de materiais apropriados à percepção tátil, os quais envolvem diversas texturas. Além disso, como os projetos desenvolvidos visam à democratização do conhecimento criado em uma universidade pública, eles levam em conta o baixo poder aquisitivo de grande parte dos professores da escola básica, pois os artefatos didáticos concretos são construídos a partir de materiais de sucata ou de baixo custo. Esses materiais são comumente encontrados no comércio, tais como: papéis, papelões, emborrachados planos de diversos tipos e espessuras, vários tipos de acetato, aglomerados de madeira, canudos, linhas e tecidos variados.

As atividades relacionadas aos recursos desenvolvidos nos projetos são elaboradas tendo em vista o mesmo embasamento teórico dos textos escritos para a TEG, satisfazendo os princípios apresentados nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* para o ensino da Matemática para as séries do ensino fundamental e do médio, bem como as *Adaptações Curriculares* propostas pela Secretária de Educação Especial (BRASIL, 1998a; 1998b e 2006). Tais atividades foram estabelecidas segundo o modelo de van Hiele do desenvolvimento do pensamento geométrico (VAN HIELE, 1986).

Sobre a Educação Inclusiva na Formação do Professor

A justificativa para a inserção, na disciplina TEG aqui considerada, dos artigos com relatos e resultados dos projetos realizados visando à educação inclusiva apoia-se em documentos oficiais, já existentes no Brasil. Estes, além de preverem a inserção de alunos com necessidades educativas especiais em escolas regulares e a formação de professores aptos a trabalhar com sua inclusão, também recomendam aos sistemas de ensino adaptação do currículo, aquisição de recursos humanos capacitados, recursos materiais e financeiros que viabilizem e deem sustentação ao processo de construção da inclusão na educação (BRASIL, 1996, 2001a e 2001b). No entanto, como tem sido constatado na nossa prática do LEG, ainda faltam projetos, políticas e recursos humanos com capacitação adequada para que a inclusão seja efetivamente praticada.

Dentre as leis brasileiras, podemos também citar o *Plano Nacional de Educação* (PNE, 2011-2020) que, apesar de estarmos no decênio

mentionado, ainda encontra-se em tramitação na Câmara dos Deputados, em Brasília. Neste documento é possível observar a Meta 4 que recomenda a universalização do atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino. Essa recomendação significa não só implantar salas de recursos multifuncionais nas instituições, mas também fomentar a formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado complementar.

Inclusão e Integração: Processos Escolares Diferenciados e Legislação

No sistema escolar brasileiro, os processos de inclusão e integração nem sempre foram muito distintos e suficientemente identificados, apesar de serem diferenciados. Antes da década de 1990, o processo de atendimento a alunos com deficiência era realizado quase que exclusivamente em escolas especializadas, em alguns casos, no regime de internato. Nesta época, algumas iniciativas foram criadas e leis, como as *Leis de Diretrizes e Bases* (LDB) de 1961 e 1971, que recomendavam a integração da pessoa com deficiência na comunidade escolar. Neste caso, a integração pode ser entendida como o processo pelo qual a pessoa com deficiência se adapta ao ambiente social ao qual ela foi inserida.

Ao assumir o compromisso da proposta de *Educação para Todos* na Conferência Mundial da UNESCO, na Tailândia em 1990, o Brasil comprometeu-se a transformar o sistema educacional, de modo a acolher a todos, indiscriminadamente, com qualidade e igualdade de condições. Dando continuidade a aceitação dessa proposta, em 1994, o Brasil adotou a proposta da Declaração de Salamanca “reconhecendo a necessidade e urgência do provimento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino” (BRASIL, 1994a, p.1). Assim, o governo brasileiro comprometeu-se com a construção de um sistema educacional inclusivo, cujo princípio fundamental é o de que as escolas acolham todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas, entre outras (BRASIL, 1994a).

Naquele mesmo ano foi publicada a *Política Nacional de Educação Especial* (BRASIL, 1994b), revogada posteriormente, pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007 sob a *Perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008) traduzida como um documento que acompanha os avanços

do conhecimento e das lutas sociais, visando a constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos.

Buscando sair do conceito de integração e promover a educação inclusiva, criaram-se leis, resoluções, decretos e pareceres, como a *Lei de Diretrizes e Base* (LDB) vigente que apresenta, em seu capítulo V, a disposição quanto à educação especial, definindo-a como modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 1996). Dessa forma, a inclusão ocorre quando a sociedade, bem como a escola, se preparam para receber a pessoa com deficiência.

Com as políticas públicas de inclusão, o número de alunos com deficiência aumentou nas escolas regulares e isso é possível perceber nos últimos Censos Escolares. Em 2007, encontrávamos 348.470 alunos em classes especiais e 306.136 alunos incluídos em classes regulares. Já em 2012, ocorreu uma grande alteração nesses números: o de alunos nas classes especiais caiu para 199.656 e aumentou consideravelmente o número dos incluídos para 620.777 (BRASIL, 2013).

É notório, que o professor ocupe um papel importante no processo de ensino e de aprendizagem na escola inclusiva, pois de nada adianta uma escola ter inúmeros recursos, se não há um profissional preparado a construir estratégias de ensino apropriadas, que saiba adaptar atividades e conteúdos (não só em relação aos alunos com necessidades educacionais especiais, com deficiência ou não), mas para a prática educacional como um todo, reduzindo, assim, a segregação, a evasão e o fracasso escolares.

O que temos buscado nos nossos projetos na UFF, são condições que permitam a realização de uma educação inclusiva, evitando a exclusão e o fracasso escolares, pois acreditamos que não basta colocar o aprendiz em sala de aula sem garantir-lhe o envolvimento com práticas que o permitam romper as barreiras que impedem a aprendizagem e envolvem preconceitos.

Como Professores Concebem a Educação Inclusiva

Conhecendo a dificuldade que os cursistas do NTEM têm em escrever respostas discursivas, optamos por um questionário de múltipla escolha, no qual, além de perguntas objetivas sobre a formação profissional, foram solicitadas observações discursivas opcionais. No Quadro1, apresentamos as perguntas investigativas sobre a concepção do professor das noções de

Inclusão e de Integração e sobre a sua capacitação para atuação profissional.

Quadro 1: Investigando as concepções do professor

Perguntas Investigativas
<u>Pergunta 1-</u> Para você, o que é a inclusão? a) ☐ são leis criadas por ação governamental; b) ☐ a escola se adequando ao aluno; c) ☐ o aluno se adequando à escola; d) ☐ é incluir socialmente; e) ☐ nenhuma das opções anteriores.
<u>Pergunta 2-</u> Você é a favor da inclusão? ☐ Sim ☐ Parcialmente ☐ Não.
<u>Pergunta 3-</u> Você se considera capacitado a trabalhar com a inclusão? ☐ Sim ☐ Não.
<u>Pergunta 4-</u> Caso a resposta seja positiva, você considera que esta capacitação veio: a) ☐ da sua formação na Universidade; b) ☐ por treinamento ou experiência adquirida na Instituição ou órgão em que trabalha; c) ☐ por iniciativa própria.

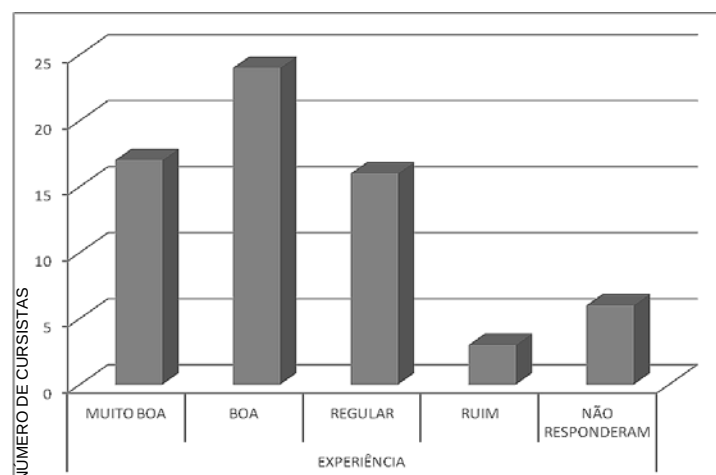
Antes de analisarmos as respostas a essas perguntas, cabe salientar que na Pergunta 1, a concepção a) reflete o pensamento relativo a possíveis resoluções ou recomendações governamentais para a inclusão, mas que, muitas vezes, não são postas em prática. Enquanto que a opção b) refere-se propriamente à inclusão escolar e as opções c) e d) pontuam a integração, segundo as concepções que apresentamos anteriormente.

Dos cursistas da TEG, 136 responderam voluntariamente ao Questionário, sendo que 118 tem formação em matemática (sendo 11 com bacharelado), 12 em Educação, 5 em Engenharia e 4 em outras graduações. Dentre estes, 129 são licenciados e, atualmente, 109 trabalham ministrando aulas em escolas públicas ou privadas.

Verificamos que, em relação à educação inclusiva, a formação do professor de matemática deixa a desejar, pois apenas 58 cursistas, portanto, menos de 45%, tiveram disciplinas específicas sobre o assunto na graduação ou pós-graduação e somente 36 (cerca de 20% do total) tiveram uma capacitação em cursos extras como Braille, Libras, etc. Quanto à ação junto a alunos com algum tipo de deficiência, 63 (cerca de 46%) dos cursistas já ministraram aulas para tais alunos e três trabalharam com pessoas com alguma deficiência. Desses profissionais, 17 ministraram aulas para alunos com deficiência visual, 27 para com deficiência auditiva, 37 para com deficiência intelectual e um para alunos com alguma outra deficiência (não informada). No Gráfico 1, é possível observar a opinião destes cursistas a

respeito desta experiência, que foi considerada como *Muito Boa* por somente 17 dos profissionais (cerca de 26%).

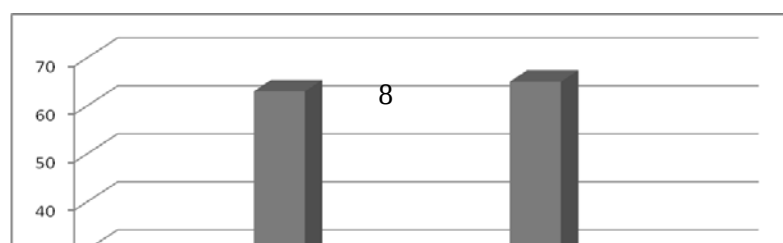
Gráfico 1: Avaliação da experiência do professor



Analisando as respostas às Perguntas 1 a 4, enfatizamos, como apresentamos no Gráfico 2, que a opinião dos cursistas sobre a concepção de inclusão ficou muito dividida entre as opções b) (cerca de 41%) e d) (43% das respostas), as quais especificamente se referem à escola se adaptando ao aluno e à inclusão social. Verificamos ainda que 37 professores que já trabalharam com pessoas com deficiência intelectual, entendem inclusão como incluir socialmente. Cabe ressaltar que 12 cursistas marcaram mais de uma opção e todas foram computadas.

Nessa análise, é surpreendente observamos que, apesar das consequências da provável imposição das leis da educação inclusiva e da pouca preparação do professor para agir nessa direção (como ficou assinalado em outras respostas), a concepção de inclusão apresentada na opção a) à Pergunta 1, a qual considera a inclusão como “leis criadas por ação governamental”, é aceita por um número bem pequeno de profissionais, (três deles). Isso se mostra coerente com as repostas à Pergunta 2, pois nenhum cursista se manifestou *contra a inclusão*, sendo que 93 (cerca de 69%) disseram que são *a favor*, enquanto 42 acreditam parcialmente na sua possibilidade e um não respondeu. Percebemos que alguns dizem que são a favor da inclusão, mas colocaram, no final do Questionário, observações opcionais em um discurso indicativo de que seu pensamento se aproxima da concepção de integração.

Gráfico 2: Opinião do professor e suas concepções de inclusão e integração.



Para exemplificar as diversas concepções sobre inclusão que surgiram nas respostas, selecionamos a opinião de duas professoras em cujos discursos percebemos que acreditam na inclusão, mas a concebem de formas diferentes. A primeira observação, muito crítica do sistema escolar, é de uma licenciada em matemática formada há mais de cinco anos, não tendo ainda ministrado aulas para alunos com deficiência: *“Em relação à inclusão, sou totalmente a favor. Mas não concordo e nem acredito na eficácia de uma inclusão onde o aluno com deficiência é jogado numa turma regular com um grande número de alunos. Pois o que vejo é uma política barata, onde inclusão significa baratear os custos com a educação especial sobrecarregando o professor e prejudicando o aluno. Isso, porque, eu não vejo como discriminatória uma turma onde o aluno terá um professor preparado para lidar com a sua limitação e um número menor de alunos com as mesmas limitações, onde ele será melhor assistido e terá um ambiente que lhe proporcionará um melhor desempenho. Sendo que esse ambiente pode ser numa escola regular, que também lhe assegura a inclusão. Em minha opinião, essa é a verdadeira inclusão.”*

A segunda opinião, que se refere ao trabalho realizado na TEG, é de outra professora, também licenciada em matemática há pouco mais de 2 anos e que já ministrou aulas para alunos com deficiência visual: *“Além do suporte acadêmico que foi trabalhado nesta disciplina, não posso deixar de enfatizar a importância de ter sido apresentado recursos que podemos utilizar com nossos alunos que possuem deficiência visual. Estes recursos nos dão uma boa estrutura para podermos realizar em nossa sala de aula a inclusão social desenvolvendo assim em nossos discentes a cidadania”.*

Nas duas opiniões relatadas podemos observar duas concepções para a educação inclusiva. Embora as duas professoras acreditem na inclusão, a primeira concebe a inclusão favorecendo a existência da classe especial,

enquanto que, a segunda, visa apenas à inclusão social, em detrimento do conceito mais amplo de educação inclusiva.

É importante se observar que, quanto à capacitação profissional para a inclusão, apenas 26, ou seja, cerca de 20% dos cursistas, se consideram capacitados para trabalhar com a inclusão e dentre estes 16 disseram que buscaram alguma preparação nessa direção por iniciativa própria, enquanto que seis afirmam a terem adquirido por treinamento ou experiência através da vivência profissional. Infelizmente, observamos que, do ponto de vista dos cursos de formação de professores, somente quatro cursistas atribuíram a capacitação específica para a educação inclusiva à Universidade (em curso de graduação ou de formação continuada). Tal constatação aponta para o fato de que a formação do professor ainda não considera a inclusão como componente fundamental na grade curricular.

Por outro lado, podemos acrescentar que cerca de 16% dos cursistas admitem ter tido um primeiro contato com a educação inclusiva durante a disciplina TEG e o quanto essa foi importante para eles. Segundo o depoimento de uma professora de matemática, licenciada há pouco mais de dois anos, e que nunca ministrou aulas para alunos com deficiência, diz que: *“Com o desenrolar da disciplina, pude aprimorar minha maneira de como tratar com a inclusão de alunos com necessidades especiais em sala de aula, e também como avaliar de outras formas os alunos durante o processo de ensino e aprendizagem. Aprendi que cada aluno tem uma forma de aprender e nós, como professores, temos que saber identificar isso através da convivência em sala de aula e também de níveis de aprendizagem, como os apresentados por van Hiele, que a meu ver, são muito úteis.”*

Por uma Evolução do Campo da Formação de Professores

Observamos, pelo aqui apresentado, que os últimos 30 anos foram marcados por importantes movimentos da legislação relativa à educação inclusiva, tanto no plano internacional como também no plano nacional. As concepções e proposições dessa modalidade educativa se multiplicaram, enquanto que debates sobre suas implicações e possibilidades de efetivação se intensificaram, sem que, no entanto, uma prática consistente tenha se implantado e se consolidado, como bem aponta a ainda não concretização da votação do PNE (2011-2020) no Congresso Nacional, até os dias de hoje (janeiro de 2014).

Pelo constatado, também podemos reconhecer que a educação

inclusiva não constitui objeto prioritário no campo do ensino superior da formação do professor de Matemática, mas que projetos como os realizados no LEG podem influenciar positivamente tal formação e integrar as ações da universidade com as experiências de trabalho nas escolas de educação básica. A disciplina TEG é um exemplo de como, a um processo de formação continuada, podem ser integrados resultados advindos da parceria com escolas (especializadas ou regulares) em busca de uma capacitação de qualidade para novos e antigos professores.

Acreditamos que com esse relato, não só possamos contribuir positivamente para uma reflexão sobre a formação para a educação inclusiva, bem como para uma profunda transformação e evolução sobre os processos de formação de professores para a educação básica brasileira.

Referências

ANJOS, H. P.; ANDRADE, E. P.; PEREIRA, M. R. A inclusão escolar do ponto de vista dos professores: o processo de constituição de um discurso. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 116-129, jan./abr. 2009.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre necessidades Educativas Especiais**. Brasília: CORDE, 1994a.

_____. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994b.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: matemática (5ª a 8ª séries)**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Adaptações Curriculares: Ensino de primeira a oitava série**. Brasília: MEC/SEF/SEESP. 1998b.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 17/2001**. Brasília, DF: CNE/CEB, 2001a.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2/2011** Brasília, DF: CNE/CEB, 2001b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. v. 02. Brasília, DF: MEC/SEF. 2006.

_____. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC. 2008.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Básica: 2012** – resumo técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013. p. 1 - 41.

KALEFF, A. M. M. R.. **Tópicos em Ensino de Geometria - A Sala de Aula Frente ao Laboratório de Ensino e à História da Geometria**. CEDERJ/UAB. 2008. p.225.

_____.; ROSA, F. M. C.. Buscando a Educação Inclusiva em Geometria. **Revista Benjamin Constant** (Rio de Janeiro), v. 51, p. 22-33, 2012.

_____.; _____.; TELLES, P. V. F.. Um caminhar à busca da inclusão: observações sobre aplicações de atividades adaptadas para o deficiente visual In: Encontro Nacional de Educação Matemática, 11., 2013, Curitiba. **Anais....** Curitiba, PR: PUC, 2013. p.1-10.

_____.; _____.; VOTTO, B. G.. Uma Aplicação de Materiais Didáticos no Ensino de Geometria para Deficientes Visuais. In: Encontro Nacional de Educação Matemática, 10., 2010, Salvador. **Anais ...**Salvador, BA: PUC, 2010. p. 1-10.

VAN HIELE, P. M.. **Structure and Insight: a Theory of Mathematics Education**. Orlando: Academic Press. 1986.