

Professores que ensinam Matemática: considerações acerca da Inclusão Escolar a partir de duas pesquisas

Erica Aparecida Capasio Rosa

Instituto de Geociências e Ciências Exatas da Unesp, Rio Claro, SP, Brasil

Fernanda Malinosky Coelho da Rosa

Instituto de Geociências e Ciências Exatas da Unesp, Rio Claro, SP, Brasil

Ivete Maria Baraldi

Faculdade de Ciências da Unesp, Bauru, SP, Brasil

Resumo: Neste artigo, esboçamos uma compreensão da importância da formação do professor em relação à inclusão escolar, a partir de duas pesquisas de mestrado já concluídas, Rosa (2013) e Rosa (2014), que utilizam narrativas dos professores que ensinam Matemática. Ambas as pesquisas estão vinculadas ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Estadual Paulista (Unesp – Campus Rio Claro). Neste artigo, trazemos considerações acerca da inclusão escolar e, na fase de análise, esboçamos nossas percepções sobre os discursos (heterogêneos) entre os professores de Matemática e as professoras de educação especial, sujeitos das pesquisas. Identificamos

a importância de se ter uma formação acerca da educação inclusiva escolar para que se possa atender adequadamente alunos com alguma necessidade educacional especial.

Palavras-chave: Narrativas; Educação Matemática; Formação de Professores; Inclusão.

Abstract: In this article, we outlined an understanding of the importance of teacher training in relation to school inclusion, from from two concluded master's researches, Rosa, F. (2013) and Rosa, E. (2014), which used narratives of teachers who teach Mathematics. Both researches are linked to the Post-Graduate Program in Mathematics Education Program at São Paulo State University. In this article, we bring our considerations on school inclusion and outline our discourses' perceptions (heterogeneous) among Mathematics teachers and special education teachers, research's participants. We identified the importance of having a training about inclusive education so that we can adequately address students with special educational needs.

Keywords: Narratives; Mathematics Education; Teacher Education; Inclusion.

Introdução

Ao percorrer o histórico da evolução das políticas públicas relacionadas à pessoa com deficiência e sua escolaridade, percebemos que antes do século XX, havia a exclusão desses alunos, as instituições escolares não os aceitavam por caracterizá-los como indignos de terem uma educação escolar. Somente em meados do século XX, com o surgimento de escolas especializadas e classes especiais dentro das escolas regulares, houve a segregação desses alunos como forma de oferecer educação formal. Na década de 1970, percebe-se o início de um processo de integração, quando as escolas regulares passam a aceitar os alunos com deficiência nas classes comuns, desde que este aluno se adaptasse à escola.

A partir da Declaração de Salamanca, em 1994, percebe-se a intenção de inclusão dos alunos com deficiência nas classes comuns escolares. Tal Declaração estabelece que as crianças e os jovens com necessidades educacionais especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a eles devem se adequar, já que “o mérito de tais escolas não reside somente no fato de que elas sejam capazes de prover uma educação de alta qualidade a todas as crianças” No entanto é “um passo crucial no sentido de modificar atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras e de desenvolver uma sociedade inclusiva” (UNESCO, 1994, p. 4).

Logo após esta Declaração, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases, a LDB vigente, em seu artigo 59 estabelece que os sistemas de ensino devem assegurar currículos e métodos adaptados, os recursos educativos e as organizações específicas devem atender às necessidades de educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, bem como os professores devem ter especialização adequada, nos ensinos médio e superior para o atendimento especializado; e os professores do ensino regular devem estar bem formados para a inclusão desses alunos nas classes comuns (BRASIL, 1996).

Outras leis, resoluções e pareceres foram criados recomendando a inclusão e a formação de professores para tal, como a Resolução nº

2/2001, o seu Parecer nº 17/2001, Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (CNE, 2001a, 2001b; BRASIL, 2008), entre outros, como a Política Nacional de Educação (2011-2020), que foi sancionada pela presidenta em 2014. Cabe ressaltar que quando falamos de escolas/classes regulares ou comuns temos a intenção apenas de diferenciá-las das escolas/classes especializadas.

O processo de inclusão escolar está crescendo, conforme é possível observar nos últimos censos escolares, e ser professor implica em saber lidar, além do conteúdo (matemático), com a indisciplina e o desinteresse dos alunos; não ter um incentivo para exercer a profissão, o que vai além somente das questões salariais; ter uma grande jornada de trabalho para complementar a renda; enfrentar as condições precárias de trabalho que neutralizam a ação dos professores, mesmo que bem formados. Para o professor de Matemática cabe, ainda, a tarefa de romper com o estigma de a Matemática ser uma disciplina difícil e com o mito de ser algo inacessível (ROSA, 2013).

Assim sendo, o objetivo deste artigo é apresentar algumas considerações sobre formação do professor que ensina Matemática em relação à educação inclusiva por meio de duas pesquisas de mestrado finalizadas. Nessa oportunidade, pretendemos elaborar uma compreensão da importância da formação nessa temática, a partir das narrativas dos professores que ensinam Matemática da pesquisa de Rosa (2013) e de Rosa (2014). Ambas as pesquisas estão vinculadas ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Estadual Paulista (Unesp – Campus Rio Claro).

Duas pesquisas de mestrado sobre inclusão desenvolvidas em estados diferentes – aspectos metodológicos

A pesquisa realizada por Erica (ROSA, 2014), no município de Campinas-SP, teve como objetivo geral elaborar uma compreensão, por

meio das narrativas de professores que ensinam Matemática, sobre a inclusão escolar e o processo de ensino e a aprendizagem de Matemática de alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação. Para cumprir tal objetivo seu trabalho possui nove narrativas de professores, sendo sete professores de Matemática e duas professoras de Educação Especial. Tais narrativas foram produzidas utilizando como metodologia de pesquisa a História Oral praticada pelo Grupo História Oral e Educação Matemática (GHOEM).

Como é indicado pelos pressupostos da História Oral, a pesquisadora, selecionou os seus depoentes, agendou as entrevistas, as realizou, transcreveu, textualizou e as legitimou. Para legitimar as narrativas elaboradas através de todo esse processo descrito solicitou uma carta de cessão de direitos destes textos, a qual alega o seu uso para a pesquisa.

Para analisar as nove narrativas, Rosa (2014) utilizou a análise de *convergência/divergência*, comumente utilizada em seu grupo de pesquisa. Dessas convergências/divergências destacaram três temas: *À primeira vista*, *Formação* e *Que escola é essa?* Na primeira categoria, *À primeira vista*, discute sobre a primeira sensação do professor (de Matemática) ao entrar na sala de aula e perceber que nela existe um aluno com deficiência, bem como discute a insegurança das professoras de educação especial em ter que ensinar um conteúdo matemático, para o qual não está preparada. No segundo tema, discute a formação do professor de Matemática na perspectiva da educação inclusiva e a formação da professora de educação especial em ter que lidar com essa relação professor e aluno. E no terceiro assunto intitulado de *Que escola é essa?* discute que escola é essa que estão chamando de inclusiva? O que seria uma escola inclusiva? Qual é a atual função da escola? Rosa (2014) destaca que embora separe a discussão sobre inclusão escolar em três temas, eles estão entrelaçados e todos atravessam a temática.

Na pesquisa realizada por Fernanda (ROSA, 2013), foram analisadas narrativas (auto)biográficas de professores de Matemática no Rio de Janeiro elaborando uma análise de como percebem e da forma como se

aproximam da educação inclusiva de alunos com deficiência visual, em seu processo de formação.

Para a realização desta pesquisa, oito professores de Matemática e duas licenciandas aceitaram o convite e escreveram seus memoriais de formação. Esses colaboradores participaram como tutores ou alunos do curso de Braille oferecido pela Universidade Federal Fluminense (UFF) em 2011 aos professores formados ou licenciandos de diferentes áreas do conhecimento. Cabe esclarecer que o memorial de formação, que é um tipo de narrativa (auto)biográfica, foi escolhido por ser um gênero textual privilegiado “para que os educadores – enfrentando o desafio de assumir a palavra e tornar públicas as suas opiniões, as suas inquietações, as suas experiências e as suas memórias – escrevam sobre o processo de formação e a prática profissional.” (PRADO; SOLIGO, 2007, p. 46).

Os colaboradores dissertaram em um blog, parecido com uma rede social no qual eram usuários, pois a intenção era levar os professores para sua zona de conforto, estimulando-os assim à escrita de sua vida pessoal. Para tal, Rosa (2013) utilizou cinco frases disparadoras: as escolas da infância e adolescência, a universidade, a matemática, a profissão, os cursos de formação continuada e a educação inclusiva. Os relatos foram reunidos na ordem em que foram escritos e constituíram o memorial de formação do participante. Cada um revisou e legitimou seu memorial com uma carta de cessão.

No processo de análise, a primeira intenção era a de efetuar a construção de categorias, mediante as convergências/divergências percebidas nas narrativas dos professores, no que diz respeito ao modo se aproximaram da educação inclusiva e de como a percebem. Essa análise também foi realizada, mas foi observado que se somente esta fosse feita, muitos pontos escapariam, pontos que eram características de cada participante. Assim, a opção de também efetuar uma análise de singularidades, como elaborada por Martins-Salandim (2012), foi uma ideia bastante viável e permitiu tanto olhar para os pontos convergentes das narrativas, como para aqueles próprios de cada colaborador.

A partir das narrativas é possível refletir não só sobre a formação de professores de matemática visando à educação inclusiva, às experiências, às práticas, entre outras, como também sobre o uso de memoriais como fonte histórica e do blog como uma ferramenta para captar a oralidade na contemporaneidade.

Possíveis discussões sobre inclusão escolar disparadas pelas pesquisas

No processo de ensino e de aprendizagem na escola inclusiva, o professor ocupa um papel importante, pois não adianta ter recursos materiais, “se não há um profissional capaz de construir estratégias de ensino, que saiba adaptar atividades e conteúdos, não só em relação aos alunos com necessidades educacionais especiais, mas para a prática educacional como um todo” (ROSA, 2013, p. 144). Ao usar essa expressão, englobamos não só os alunos com deficiência, também aqueles que tem dificuldades de aprendizagem e necessitam de alguma prática educacional.

No entanto, Rosa (2013) observou que, por meio dos memoriais de formação dos professores de Matemática, há um “déficit na formação de professores e a falta de formação continuada para trabalhar com alunos com deficiência”. Tal observação também pode ser feita na pesquisa de Rosa (2014), a partir das narrativas dos professores de Matemática.

Percebemos que os professores colaboradores, em ambas as pesquisas, mostram preocupações com a inclusão de alunos com deficiência em suas salas, porém estes discursos são heterogêneos. Uma hipótese seria a de que os professores do Rio de Janeiro tiveram, pelo menos, alguma formação sobre educação inclusiva, no caso o curso de Braille, o que não aconteceu com os professores colaboradores da Rede Municipal de Campinas. Podemos perceber isso nas narrativas dos professores, como por exemplo, no que nos conta a professora M da sua prática escolar cotidiana:

Com relação a minha formação em educação inclusiva, não tive praticamente nenhuma, usava muito do bom senso e, às vezes, pesquisava sobre o assunto. Na faculdade não tive nenhuma disciplina que falasse sobre inclusão. Ainda hoje, nos cursos de licenciatura, quando vão ministrar disciplinas sobre inclusão, escolhe-se um tópico, e este não é suficiente para se trabalhar na realidade da escola. (excerto da narrativa de M (ROSA, 2014, p. 94)).

Dessa forma, devido à falta de formação, os docentes dependem do serviço das professoras de Educação Especial, repassando para elas o compromisso do ensino e da aprendizagem do aluno com deficiência que está inserido na sala de aula do professor de Matemática. A transferência de responsabilidade pode ser percebida em outro trecho de narrativa:

[...] trabalhei com um aluno com problema de Síndrome de Down que cursava o sétimo ano. Nesse caso, não era possível fazer nada de linguagem matemática. A professora de educação especial ficava na sala de aula junto e ela desenhava objetos e pedia para ele contar, fazia atividades de ligar quantidade de objetos ao número, ele fazia essas atividades. Trabalhava como se fosse uma criança. Eu não sabia montar essas atividades, e como tinha essa professora que sempre nos auxiliava, ela era quem montava as atividades para trabalhar com ele. Só que ele se reportava a mim, porque ela sempre falava para ele: 'agora mostra lá para a professora'. Ele vinha todo bonitinho me mostrar, e eu colocava carimbo de parabéns. Fazia de conta que era eu que estava pedindo, para mostrar quem era o professor, mas era ela que auxiliava em tudo. (excerto da narrativa de Fabiana (ROSA, 2014, p. 77)).

A responsabilidade do ensino e da aprendizagem dos alunos com deficiência não cabe somente aos professores de educação especial, e sim, a todos os envolvidos no processo de inclusão escolar. E esse *todos* inclui o professor de Matemática, com todas as suas dificuldades em trabalhar com alunos que não aprendem os conteúdos matemáticos como desejado. Pois do mesmo modo que o professor de Matemática não foi formado para

atender essa *nova* demanda de alunos, o professor de Educação Especial não tem ou a formação é mínima em relação à Matemática. Na narrativa de Salete, professora de Educação Especial, ela conta que teve um semestre durante o período de sua graduação uma única disciplina que abordasse a metodologia de ensino de Matemática e ciente que essa disciplina não foi suficiente para a sua atuação, ela buscou se aperfeiçoar com os cursos de formação continuada que a Prefeitura de Campinas-SP disponibiliza.

Interessante perceber na narrativa de Clarice, professora de Educação Especial, a angústia sentida por ter que ensinar um conteúdo em que não se sentia segura: “Entender o que é a matemática, o que é uma soma, uma divisão e eu não tinha formação sobre esses assuntos. Não sou boa de Matemática, então, tinha medo de ensinar...” (excerto da narrativa de Clarice (ROSA, 2014, p. 88)). Ela complementa ainda que os cursos de Educação Especial não formam o profissional para atender a diversidade de deficiências, formando-o apenas para uma deficiência específica, o que foi apontado também pela professora Salete.

No Rio de Janeiro, em Rosa (2013, p. 130), observamos um movimento gradativo, mas ainda lento da universidade na tentativa de se adequar às leis vigentes. As licenciaturas, em geral, deveriam ter disciplinas que abordassem vários aspectos relativos à educação inclusiva para que “os professores (em formação) pudessem vivenciar práticas inclusivas, para se sentirem mais seguros e formados para atuarem e refletirem sobre as possíveis mudanças que devem efetuar em sua sala de aula ao terem alunos com deficiência.”

A partir do relato da Paula, que trabalha diretamente com formação de professores para a educação inclusiva no Instituto Benjamin Constant (IBC), vimos que há professores que aceitam e confeccionam materiais para auxiliar alunos, como há os que não querem pensar no tema. “Há os que acham que o aluno (cego) está dormindo, os que não deixam o colega ditar a matéria do quadro para auxiliar um aluno com deficiência visual ou, ainda, os que deixam o aluno quieto no canto.” (excerto do memorial de formação de Paula (ROSA, 2013, p. 130)). Muitos

desses equívocos, talvez, pudessem ser evitados com alguns esclarecimentos ao professor, até mesmo, com uma reflexão sobre as concepções na universidade, como também no ambiente escolar.

Concordamos que há poucos cursos de formação continuada, incluindo os de especialização, como contraponto à necessidade de professores capacitados nas salas de aula, independente da disciplina que irá ministrar, e professores especializados para apoiá-los. O professor é um agente fundamental na educação inclusiva, mas não o único, ele precisa ser incentivado, valorizado e, principalmente, apoiado pela comunidade escolar.

Para exemplificar a preocupação de alguns professores, trazemos um trecho do memorial do Matheus que, quando era licenciando, teve a oportunidade de fazer cursos de extensão e disciplinas optativas sobre o tema, o que não é a realidade da maioria dos professores atuantes nas escolas brasileiras:

Acho que muitos licenciandos ou professores devem achar que a inclusão é uma necessidade. Eu também acredito nisso. Acho que devemos estar capacitados para ensinar a todo tipo de crianças, mas infelizmente não vejo que estejamos prontos para tal. E quando digo nós me refiro aos professores e a escola também. Volto a reforçar que a ideia da inclusão é sim uma ideia necessária, mas ela deve ser feita de maneira efetiva. Em minha pequena experiência profissional, tanto como observador como professor, tive contatos com salas de aulas que continham alunos com diferentes deficiências [...]. Porém, pouca atenção é dada a esses casos. Muitas das vezes, eles são até ignorados e passados de nível, levando em consideração apenas que o vínculo social fora estabelecido. Atualmente tenho duas alunas com necessidades educacionais especiais em classe. Nesse caso, acho que o que fora feito não deva ser chamado de inclusão. Vejo que falta capacitação de profissionais para tal. Os professores que conheço sentem essa necessidade e pedem esse auxílio, mas é difícil de ser encontrado e enquanto isso esses alunos só vão sendo aprovados sem termos algum respaldo de que houve aprendizado. Coloco-me no papel de pai de uma criança “incluída” nesse meio. Não sei se eu prefe-

ria ter meu filho numa escola regular sem o devido apoio, do que numa escola especial, onde teria profissionais devidamente treinados para atender a suas demandas. No papel de professor, digo livre de demagogias que eu gostaria de saber lidar melhor com meus alunos com deficiências, pois dá pra ver nos olhos deles a vontade de aprender e às vezes é com pesar que eu termino a aula tendo a consciência de que posso não tê-los alcançado. (excerto do memorial de formação de Matheus (ROSA, 2013, p. 248)).

Algumas universidades já estão incluindo em suas grades curriculares disciplinas voltadas para uma perspectiva inclusiva com vistas a suprir a carência da formação do professor capacitado, como a universidade em que a maioria dos colaboradores de Rosa (2013) estudaram. Contudo, o pesquisador José Geraldo Bueno diz que:

Se não fizer parte integrante de uma política efetiva de diminuição do fracasso escolar e de uma educação inclusiva com qualidade, a inserção de uma disciplina ou a preocupação com conteúdos sobre crianças com necessidades educativas especiais podem resultar práticas extremamente contrárias aos princípios e fundamentos da educação inclusiva: a distinção abstrata entre crianças que possuam condições para se inserir no ensino regular e as que não possuem, e a manutenção de uma escola que, através de suas práticas tem ratificado os processos de exclusão e de marginalização de amplas parcelas da população escolar brasileira. (BUENO, 1999, p. 18).

No caso do professor Matheus, a universidade ofereceu algumas formas de capacitação, entretanto, segundo a pesquisadora Márcia Denise Pletsch, de maneira geral, as licenciaturas não estão preparadas para desempenhar a função de formar professores comuns a orientação para a educação inclusiva (PLETSCH, 2005). Isso é preocupante e, de certa forma, torna precário o ensino, visto que a inclusão bem ou mal já está ocorrendo.

Com essas narrativas percebemos que é imprescindível a formação em educação inclusiva para que os professores saibam trabalhar com seus alunos na sala de aula, porém entendemos também que só ter a formação não basta para termos, realmente, um novo paradigma. É necessário que haja parceria entre os professores, momentos de reflexão, tanto sobre o aluno com deficiência inserido na sala de aula, quanto as políticas públicas que estão postas, como alertado pelos professores, “a educação inclusiva é uma nova realidade (im)posta ao professor”. (ROSA, 2013, p. 145).

Algumas considerações para finalizar

Em ambas as pesquisas, identificamos a importância de se ter uma formação acerca da educação inclusiva para que se possa atender adequadamente alunos com alguma necessidade educacional especial, conforme a demanda de matrículas do último Censo (BRASIL, 2013).

Os cursos de formação inicial, as licenciaturas em geral, deveriam ter disciplinas que abordassem vários aspectos relativos à educação inclusiva e que os professores (em formação) pudessem vivenciar práticas inclusivas, para se sentirem mais seguros e formados para atuarem e refletirem sobre as possíveis mudanças que devem efetuar em sua sala de aula ao terem alunos com deficiência.

Analisando os relatos dos professores é possível identificar um pouco de ingenuidade, os que visam à educação inclusiva, outros que ainda pensam na integração, como também os que são excludentes, discriminatórios e preconceituosos. Observamos, ainda, diferentes preocupações, insegurança e alguns receios daqueles que já estão recebendo (ou já receberam) alunos com alguma necessidade educacional especial.

É preciso a colaboração de todas as partes envolvidas nesse processo e a criação de mais espaços de reflexões dentro das instituições escolares para que se debatam sobre essa temática.

Referências

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, dez. 1996. Disponível em: <<http://goo.gl/3YQoF>>. Acesso em: 18 jan. 2016.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo da educação básica: 2012 – resumo técnico*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013. p. 1-41. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumotecnico_censo_educacao_basica_2012.pdf>. Acesso em: 08 jun. 13.

BUENO, J. G. S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e formação de professores: generalistas ou especialistas? *Revista Brasileira de Educação Especial*, v.5, p. 7-25, 1999.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO [CNE]. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001a. Disponível em: <<http://goo.gl/4puxWy>>. Acesso em: 18 jan. 2016.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO [CNE]. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Parecer n. 17, de 3 de julho de 2001b. Relator: Kuno Paulo Rhoden e Sylvia Figueiredo Gouvêa. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 17 ago. 2001b. Seção 1, p. 46. Disponível em: <<http://goo.gl/wDVbtC>>. Acesso em: 18 jan. 2016.

MARTINS-SALANDIM, M. E. *A interiorização dos cursos de Matemática no Estado de São Paulo: um exame da década de 1960*. 2012. 379f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2012.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA [UNESCO]. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: CORDE, 1994. Disponível em: <<http://goo.gl/i6ntK5>>. Acesso em: 18 jan. 2016.

PLETSCH, M. D. *O ensino itinerante como suporte para educação inclusiva em escolas da rede municipal de educação do Rio de Janeiro*. 2005. 112f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

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

ROSA, E. A. C. *Professores que ensinam Matemática e a inclusão escolar: algumas apreensões*. 2014. 161f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2014.

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

Sobre as autoras

Erica Aparecida Capasio Rosa é mestra em Educação Matemática pela Unesp. Integrante do grupo de pesquisa História Oral em Educação Matemática.

E-mail: erica.cap.rosa@gmail.com.br

Fernanda Malinosky Coelho da Rosa é mestra em Educação Matemática pela Unesp. É especialista em Educação Especial com ênfase em Deficiência Visual pela Unirio.

E-mail: malinosky20@hotmail.com

Ivete Maria Baraldi é doutora em Educação Matemática pela Unesp. É professora do Departamento de Matemática da Faculdade de Ciências da Unesp, Bauru-SP. Docente e orientadora nos Programas de Pós-Graduação em Educação Matemática e Educação para Ciências.

E-mail: ivete.baraldi@fc.unesp.br

Recebido em maio de 2015

Aprovado em maio de 2015

Este artigo foi selecionado durante o 5º Simpósio de Educação Inclusiva e Adaptações (SEIA) e o 3º Simpósio Internacional de Educação a Distância (SIEaD). Evento realizado em Presidente Prudente-SP, na Faculdade de Ciências e Tecnologia da Unesp, de 24 a 27 de maio de 2015. O simpósio foi promovido pelo Centro de Promoção para a Inclusão Digital, Educacional e Social (Cpides) da Unesp.

