

EDUCAÇÃO ESPECIAL/INCLUSIVA NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA NO NORDESTE BRASILEIRO.

Cláudia Rosana Kranz
Universidade Federal da Paraíba
claudiakranz@hotmail.com

Leonardo Cinésio Gomes
Universidade Federal da Paraíba
leocinesio@gmail.com

Resumo:

Este artigo aborda pesquisa cujo objetivo foi investigar e analisar a perspectiva inclusiva na formação docente em Cursos de Licenciatura em Matemática de instituições públicas da região Nordeste do Brasil. De caráter quanti-qualitativo, na investigação realizamos um levantamento dos cursos por elas oferecidos e de seus Projetos Pedagógicos (PPC) e/ou matrizes curriculares para, após, por meio da análise documental, analisamos se e de que forma a Educação Especial/Inclusiva é pautada em seus objetivos, nos perfis dos egressos e nas ementas/objetivos dos componentes curriculares ofertados. Concluímos que os PPC não contemplam, na grande maioria, objetivos e/ou perfis de egressos que remetem à formação para atuação docente em classes inclusivas; que a disciplina obrigatória mais predominante, com essa perspectiva – e na maioria dos casos, a única - na formação inicial de professores de Matemática no nordeste do Brasil é a de Língua Brasileira de Sinais (Libras) e que em poucos cursos são oferecidas outras disciplinas obrigatórias ou optativas nessa área.

Palavras-chave: Educação Matemática; Educação inclusiva; Licenciatura em Matemática.

1. Introdução

A partir da instituição do direito de todos à matrícula em escolas regulares, ocorrido no final dos anos 1990 (MARTINS, 2006; FERNANDES; HEALY, 2010), o número de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação vem crescendo em nosso país, conforme apontam dados do Censo Educacional (BRASIL, 2013).

No entanto, esse processo tem gerado desafios à escola. Dentre esses, está a formação dos seus professores para atuar com a Educação Especial em uma perspectiva inclusiva, de modo a possibilitar que todos os alunos matriculados aprendam e se desenvolvam em igualdade de oportunidades.

Instigados por essa demanda, e envolvidos na formação inicial de professores de Matemática, estamos desenvolvendo pesquisa vinculada ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq) de nossa universidade. Iniciada em agosto de 2015, a

mesma tem como objetivo geral investigar e analisar a perspectiva inclusiva na formação docente em cursos de Licenciatura em Matemática (LM) de instituições públicas de ensino superior da região Nordeste do Brasil. E como objetivos específicos estão: verificar a existência de objetivos gerais, perfis dos egressos e componentes curriculares que abordem a perspectiva inclusiva na formação inicial de professores de Matemática, nessas instituições; analisar os objetivos gerais de cada curso, as ementas e objetivos das disciplinas, em relação ao trabalho com a Educação Especial/Inclusiva; socializar os dados obtidos da pesquisa junto à comunidade científica e acadêmica.

Tendo em vista que a pesquisa ainda encontra-se em desenvolvimento, na presente comunicação oral trazemos alguns resultados e análises do trabalho até aqui desenvolvido.

2. A educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva,

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à idéia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008, p. 5).

Ainda de acordo com o referido documento, “na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (IDEM, p. 15), bem como se constituindo em “modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades” (IBIDEM, p. 16), devendo assegurar acesso, participação, aprendizagem e continuidade dos estudos a esses estudantes.

O Brasil tem assumido o compromisso da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva por meio de legislação, políticas públicas e projetos, mais fortemente a partir dos anos 2000.

Entretanto, apesar disso, pesquisas revelam dificuldades da escola em aceitar os alunos público-alvo da Educação Especial (SEVERO, 2012; KRANZ, 2014) como também em trabalhar com esses estudantes (BEYER, 2010; FERNANDES; HEALY, 2010; MENDES, 2008; FONTES et al., 2007; RODRIGUES, 2005), os quais ficam, em muitas situações, à

margem das práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula (KRANZ, 2011, KRANZ, 2014).

Ao concebermos a Educação Especial na perspectiva inclusiva estamos remetendo à inclusão de todos os alunos, de fato, no contexto pedagógico, participando, aprendendo e desenvolvendo-se em igualdade de condições com os demais. A partir daí, é possível afirmarmos, tal qual Pedroso, Campos e Duarte (2013, p. 41), que “a educação inclusiva tem avançado no país de maneira mais efetiva em relação à ampliação do acesso, mas não na melhoria da qualidade dos processos educacionais”.

Ainda existem muitos desafios para os sistemas de ensino, em geral, e para as universidades e as escolas, em particular. Dentre eles, a formação inicial de professores nos cursos de Licenciatura.

3. Educação Inclusiva e formação inicial de professores

Para Fernandes, Colantonio e Poker (2014, p. 2), “a educação inclusiva aponta uma possibilidade de transformação do sistema educacional e, para tanto, é necessário e imprescindível, uma mudança na formação de professores”. No que se refere à formação inicial de professores, é necessário que os mesmos sejam capacitados para atuação em classes inclusivas, nas quais as diferenças estão presentes, devendo ser entendidas, respeitadas e valorizadas.

Nesse sentido, Oliveira (2009) afirma que há impropriedades na compreensão de como se daria essa formação. Para a autora,

Falar de uma educação inclusiva que pressupõe, entre outras coisas, a inserção de alunos com deficiência em classes comuns do ensino regular, é falar de uma pedagogia de suporte para que as diferenças não sejam meros pretextos para a não-aprendizagem. Assim, formar professores competentes e qualificados pode ser o alicerce para que se garanta o desenvolvimento das potencialidades máximas de TODOS os alunos, entre eles, os com deficiência (IDEM, p. 240).

Ainda de acordo com a autora, é essencial, nesse processo formativo, o amplo debate dos princípios da Educação Inclusiva e dos fundamentos da Educação Especial, conhecimentos esses que “capacitarão os professores a perceberem a diversidade de seus alunos, valorizarem a educação inclusiva, flexibilizarem a ação pedagógica, identificarem as necessidades educacionais especiais [...]” (IBIDEM, p. 240).

Fica claro, assim, que a formação de professores é imprescindível à Educação que almeja ser inclusiva. Nossa legislação também tem pautado a Educação Especial nessa perspectiva desde 1994, quando a portaria 1793 já recomendava a oferta “de disciplina obrigatória que trate dos aspectos ético-políticos da integração das pessoas portadoras de necessidades educativas especiais nos Cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas” (FERNANDES et al, 2007, p. 2).

Em 2002, Resolução do Conselho Nacional de Educação, que instituiu diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior (BRASIL, 2002), demandou que, dentre os conhecimentos exigidos à competência docente, estivessem aqueles “sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais” (IDEM, art. 6º, § 3º). Foi estabelecido o prazo de dois anos para os cursos adequarem-se à resolução (IBIDEM, art. 15).

A Língua Brasileira de Sinais (Libras) foi inserida “como disciplina obrigatória” (BRASIL, 2005, art. 3º) nos cursos de formação de professores em 2005, estabelecendo o prazo de dez anos para adequação em 100% desses cursos, ou seja, desde 2015 existe a obrigatoriedade legal dessa disciplina em todas as licenciaturas.

Mais recentemente, em 2015, a Resolução nº 2 do Conselho Nacional de Educação definiu novas diretrizes para a formação inicial e continuada de professores. Em seu artigo 13, parágrafo 2º, o documento diz que “Os cursos de formação [inicial] deverão garantir nos currículos [...] conteúdos relacionados [à] Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial [...]” (BRASIL, 2015).

Mesmo com tais indicações legais, investigações indicam pequenos avanços nesse sentido em currículos de cursos de licenciatura (PEDROSO, CAMPOS, DUARTE, 2013; OLIVEIRA, ORLANDO, 2014; CRUZ, GLAT, 2014), porém não localizamos pesquisas referentes à área da Matemática.

É nessa direção que se apresenta esta pesquisa, buscando investigar esse compromisso em cursos de formação inicial de professores de Matemática em instituições públicas do Nordeste brasileiro.

4. Metodologia

A pesquisa é de caráter quanti-qualitativo, na qual as informações coletada foram quantificadas e descritas, contextualizadas e analisadas. Como técnica de coleta de dados, optamos pela análise documental, buscando extrair dos documentos consultados um reflexo objetivo, permitindo a localização, identificação, organização e avaliação das informações neles contidas, além da contextualização dos fatos em determinados momentos (MOREIRA, 2005, apud SOUZA; KANTORSKI; LUIS, 2011).

A fim de localizar os PPC e/ou grades/matrizes curriculares dos Cursos de LM, foram realizadas buscas em sites oficiais das instituições de ensino superior, dos cursos e dos departamentos de vínculo; além disso, recorreu-se à ferramenta de buscas Google, quando as procuras anteriores não obtiveram êxito.

Diante da dificuldade em localizar esses documentos – mais de 50% deles não foram encontrados – enviamos mensagem aos coordenadores dos Cursos, solicitando o envio dos materiais, não havendo êxito em nossa tentativa.

Os documentos foram organizados, lidos e as informações relevantes à pesquisa foram organizadas em planilha eletrônica. Posteriormente, procedemos à análise dos dados. Parte dessas informações encontra-se explicitada a seguir.

5. A Educação especial/inclusiva na Licenciatura em matemática no nordeste brasileiro.

Localizamos, no total, 118 Cursos de Licenciatura em Matemática (LM) nas instituições públicas do nordeste do Brasil, na modalidade presencial ou à distância. Nestes, a documentação necessária à pesquisa foi encontrada em 52 (44,1%) delas, que datavam do período de 2002 a 2014, conforme distribuição no Quadro 1.

Quadro 1– Número de cursos de LM representativos da região Nordeste e percentual dos PPC investigados

Tipo/ quantidade	Cursos localizados	Documentação disponível	%
UFs /18	65	20	30,8
IFs /11	32	14	43,8
UEs /9	21	18	85,7
Total/38	118	52	44,1

Fonte: Elaboração dos autores

Quando da leitura e análise dos objetivos gerais e específicos desses PPC, constatamos que em apenas um deles há referência ao reconhecimento da educação como estratégia de inclusão social (IFAL, 2012). Como o objetivo é bastante amplo e não, necessariamente, remete a aspectos da Educação Especial, fomos em busca dos componentes curriculares do referido Curso de LM que abordam em suas ementas a Educação Especial: Língua Brasileira de Sinais (Libras) e Estágio Supervisionado IV como obrigatórios e Educação Inclusiva como eletivo.

Em relação aos perfis dos licenciados em Matemática, apenas um Projeto Pedagógico refere-se à consciência da educação como forma de inclusão social do educando (IFBA Campus Valença, 2014). Em relação às disciplinas desse Curso, na perspectiva de nossa pesquisa, localizamos: Libras, obrigatória, e Educação Inclusiva, optativa, ambas com carga horária de 60 horas.

Embora a legislação vigente imponha a perspectiva inclusiva na formação de professores, chama atenção a ausência, nos cursos de LM analisados, desse direcionamento, uma vez que menos de 4% deles faz alusão à inclusão em seus perfis de egressos ou em seus objetivos, e que nenhum faz menção à formação dos licenciandos para atuação na perspectiva da Educação Especial/Inclusiva.

Ao analisarmos a disciplina de Libras, hoje obrigatória em todos os cursos de licenciatura em nosso país, constatamos os percentuais expressos no quadro 2.

Quadro 2 – Número e percentual da disciplina de Libras obrigatória e/ou optativa nos cursos de LM analisados.

Disciplinas	Cursos	%
LIBRAS obrigatória	40	76,9
LIBRAS optativa	1	1,92
LIBRAS não consta	11	21,2
LIBRAS II optativa	2	3,8

Fonte: Elaboração dos autores

Dos 52 Cursos analisados, em 40 deles a disciplina de Libras consta como obrigatória; em um deles como optativa; em 11 a disciplina não consta e, ainda, em dois deles também é oferecida a disciplina de Libras II como optativa. Creditamos essa oferta da Libras à

legislação, como também assinalamos a possibilidade de oferta da disciplina mesmo nos Cursos em que a mesma não consta no PPC ou na matriz curricular – como é o caso da LM da qual fazemos parte.

Ainda em relação aos 11 cursos em que a disciplina de Libras não é ofertada, salientamos que seus documentos datam de 2002 a 2008, ou seja, percebe-se que há PPC elaborados após o Decreto 5626/2005 ser publicado. Desta forma, entende-se que os referidos documentos deveriam ter incluído Libras em suas matrizes curriculares, uma vez que os mesmos são documentos que não podem ser alterados a qualquer momento.

Ainda em relação à disciplina Libras, tanto no IFBA campus Valença como no IFAL, e na maior parte dos Cursos, ela enfoca o ensino da Língua Brasileira de Sinais; neste caso, faz relevante no processo inclusivo de pessoas com surdez; no entanto, suas ementas, no geral, não se dirigem para estudos acerca da inclusão desses indivíduos na escola e nem dos demais alunos com Necessidades Educacionais Especiais. Neste sentido, entendemos que a disciplina de Libras é insuficiente para formação de professores de Matemática na perspectiva da Educação Especial/Inclusiva.

É como se uma demanda peculiar da pessoa surda traduzisse aquelas relacionadas à pessoa cega, ou com deficiência intelectual, ou com altas habilidades, por exemplo. Entretanto, vale ressaltar que essa é uma disciplina que atende apenas à especificidade de um grupo de pessoas e não representa, portanto, como algumas instituições de ensino superior vêm alegando, que a formação para lidar com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais está “atendida” (CRUZ, GLAT, 2014, p. 263).

Buscando outras disciplinas que abordam a Educação Especial/Inclusiva, e que possam atender à formação dos professores de Matemática nessa direção, encontramos sete componentes curriculares obrigatórios, sendo a maioria deles vinculados à Educação e não à Educação Matemática. Desta forma, se há estudos, eles são de abordagem mais ampla, o que é expressivo; todavia não há um direcionamento expressivo ao ensino e à aprendizagem da Matemática por alunos da Educação Especial.

Tal direcionamento foi encontrado em apenas dois componentes curriculares. A disciplina de Metodologia Aplicada à Educação Matemática na Educação Inclusiva possui carga horária de 67 h (quatro créditos), sendo oferecida pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, campus de Cajazeiras. Ela conta em sua ementa com temáticas gerais como também específicas da Educação Matemática (IFPB, 2011).

Ofertada pela Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), Campus Mossoró/RN no curso de LM - modalidade à distância, a disciplina de Prática de Ensino VI – Educação Especial e Inclusão, aborda conteúdos de caráter mais geral, fazendo parte das disciplinas comuns às licenciaturas (UFERSA, 2009).

Tal realidade aponta um pequeno avanço na formação de professores de Matemática; em contrapartida, revela uma grande carência nos Cursos de LM das instituições analisadas, uma vez que as especificidades do processo de ensino e aprendizagem da Matemática por alunos com necessidades educacionais especiais ainda não vêm sendo pautadas na formação inicial desses profissionais.

Quando da busca por disciplinas optativas que abordam a Educação Especial/Inclusiva nos Cursos de LM, constatamos os dados que constam no quadro 3.

Quadro 3 – Número e percentual das disciplinas optativas que trabalham com a Educação Especial/Inclusiva

Disciplina	Cursos	%
Educação Inclusiva	3	5,8
Educação e Inclusão Social	3	5,8
Educação Especial	1	1,9

Fonte: Elaboração dos autores.

Para além do pequeno número de disciplinas optativas constantes nos PPC, é possível afirmar que esse fato não assegura que as mesmas sejam oferecidas pelas instituições e nem que os licenciandos as cursem. No entanto, quando em sala de aula, o professor de Matemática não poderá optar por trabalhar ou não com os alunos da Educação Especial.

Ao analisarmos o quadro geral de ofertas de componentes curriculares direcionados à Educação Especial/Inclusiva nos Cursos de LM, podemos afirmar, para além da pequena oferta dos mesmos, que um dos maiores problemas diz respeito a sete desses Cursos (13,5%), nos quais não há oferta alguma de disciplina que faça referência à Educação Especial/Inclusiva, nem mesmo a disciplina de Libras está presente. Para Pedroso, Campos e Duarte (2013, p. 45-46), o resultado desta ausência é que “difícilmente o professor egresso do curso em questão poderá responder efetivamente às demandas impostas pelos contextos escolares nos quais atuará, principalmente, em relação ao ensino de alunos com necessidades educacionais especiais”.

6. Considerações Finais

A presente pesquisa ainda está em desenvolvimento, estendendo-se até julho de 2016. No entanto, a socialização dos dados parciais coletados ao longo do projeto é de suma importância, de modo a contribuir com avanços qualitativos nos cursos de LM, em uma perspectiva inclusiva, não só no nordeste como em todo o território brasileiro.

Apesar de não termos tido acesso à totalidade dos PPC/matrizes curriculares dos Cursos de LM das instituições públicas do Nordeste brasileiro, entendemos que a leitura, organização e análise das informações de 52 documentos traz elementos para discussão e reflexão acerca da formação inicial de professores de Matemática.

Em relação aos objetivos gerais e específicos, e aos perfis dos egressos da LM, percebemos que necessitam de direcionamento às demandas da Educação Especial/Inclusiva que possibilite ao licenciando obter um conhecimento básico para atuação com o público alvo da Educação Especial, como também com todos os alunos.

Concluimos, ainda, que há progressos em relação à oferta de disciplinas que direcionam sua temática para a Educação Especial/Inclusiva. No entanto, avaliamos esses avanços como um processo lento em relação ao grande crescimento de matrículas de alunos dessa modalidade de ensino. Ainda, constatamos que tais componentes curriculares apresentam-se isolados dos demais, o que indica, como afirmam Cruz e Glat (2014), um contexto formativo fragmentado, nos quais os saberes relativos à “escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais raramente dialogam com os demais componentes curriculares; como uma ilha, dentre outras, ficam isolados num oceano de contradições” (p. 265).

Nossa investigação permite concluir que os avanços na legislação relativa à formação de professores têm se refletido em parca contribuição na formulação dos PPC dos Cursos de Licenciatura em Matemática. Desse modo, faz-se necessário que as instituições de ensino superior e as coordenações dos cursos conheçam a realidade e atentem para a necessidade de reformulação desses documentos, de modo a cumprir as determinações legais, mas, principalmente, a formar professores de Matemática capacitados para o trabalho com a Educação Especial/Inclusiva.

7. Referências

- BEYER, Hugo. **Inclusão e avaliação na escola**. Porto Alegre: Mediação, 2010.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 2**, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: CNE, 2015.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo Escolar da Educação Básica 2012**: resumo técnico. Brasília: INEP, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **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. Brasília, 2005.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 1**, 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. Brasília: CNE, 2002.
- CRUZ, G. C.; GLAT, R. Educação inclusiva: desafio, descuido e responsabilidade de cursos de licenciatura. **Educar em Revista**. Curitiba, Brasil: Editora UFPR, n. 52, abr./jun. 2014.
- FERNANDES, J. J.; COLANTONIO, S.; POKER, R. B. Formação do professor e educação inclusiva: análise dos conteúdos dos cursos de pedagogia da UNESP. **Anais do CBEE**. São Carlos, 2014. p. 1-17.
- FERNANDES, E. M.; SILVA, ANA. C. F. da; ORRICO, H. F.; REDIG, A. G. A disciplina prática pedagógica em educação inclusiva no currículo das licenciaturas da universidade do estado do Rio de Janeiro: uma proposta de formação reflexiva. **Anais do IV Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial**. Londrina/PR, 2007. p. 1-10.
- FERNANDES, S. H. A. A.; HEALY, L. A inclusão de alunos cegos nas aulas de matemática: explorando área, perímetro e volume através do tato. **Bolema**. Rio Claro (SP), v. 23, n.37, dezembro 2010. p. 1111-1135.
- FONTES, R. de S. et al. Estratégias pedagógicas para a inclusão de alunos com deficiência mental no ensino regular. In: GLAT, R. (Org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Sete Letras, 2007. p. 79-96.
- INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO DE ALAGOAS (IFAL). **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática**. Maceió, 2012. Disponível em <<http://www2.ifal.edu.br/aluno/cursos/graduacao-1/cursos-de-licenciatura/curso-superior-de-licenciatura-em-matematica/projeto-de-curso-de-licenciatura-em-matematica.pdf/view>>. Acesso em 17 set. 2015.
- INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA (IFBA). Campus Valença. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática**.

Valença, 2014. Disponível em <http://www.valencia.ifba.edu.br/images/Licenciatura_Matematica/projeto_Curso_Licenciatura_Matematica.pdf> acesso em 13 out. 2015.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA (IFPB). **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática**. Cajazeiras, 2011. Disponível em <http://www.ifpb.edu.br/campi/cajazeiras/cursos/cursos-superiores-de-licenciatura/matematica/ppc/PPC_Curso%20de%20Matematica%20PDF.pdf>. Acesso em 17 set. 2015.

KRANZ, C. R. **Os jogos com regras na perspectiva do Desenho Universal: contribuições à Educação Matemática Inclusiva**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, UFRN, Natal, 2014.

KRANZ, C. R. **Os jogos com regras da Educação Matemática Inclusiva**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, UFRN, Natal, 2011.

MARTINS, L. de A. R.. Da educação especial à educação inclusiva: caminhada histórica. In: CAPISTRANO, N. J.; PONTES, G. M. D. de. **Educação inclusiva no ensino de Arte e Educação Física**. Natal: UFRN/Paidéia/MEC, 2006. v. 4.

MENDES, G. Nas trilhas da exclusão: as práticas curriculares de sala de aula como objeto de estudo. In: BUENO, J. G.; MENDES, G; M. L.; SANTOS, R. A. (Org.). **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Araraquara: Junqueira & Marin; Brasília: CAPES, 2008. p. 109-162.

OLIVEIRA, A. A. S. de. Formação de professores em Educação Especial: a busca de uma direção. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; WILLIAMS, L. C. de A. **Temas em Educação Especial: avanços recentes** (orgs.). São Carlos: EdUFSCar, 2009. p. 239-243.

OLIVEIRA, L. P de; ORLANDO, R. M. A inclusão escolar e as licenciaturas em foco: análise das grades curriculares das licenciaturas da UFSCar. **Anais do Congresso Brasileiro de Educação Especial**. São Carlos, 2014.

PEDROSO, C. C. A.; CAMPOS, J. A. de P. P.; DUARTE, M. Formação de professores e educação inclusiva: análise das matrizes curriculares dos cursos de licenciatura. **Revista Educação**. São Leopoldo, 17(1), janeiro/abril 2013. p. 40-47.

RODRIGUES, D. Educação Inclusiva: mais qualidade à diversidade. In: RODRIGUES, D; KREBS, R.; FREITAS, S. N. (Org.). **Educação Inclusiva e necessidades educacionais especiais**. Santa Maria: Editora daUFSM, 2005. p. 45-63.

SEVERO, M. do C. de S. **Um estudo sobre a trajetória de professores itinerantes na escola regular, em Natal/RN- (1971 - 2011)**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, UFRN, Natal, 2012.

SOUZA, J.; KANTORSKI, L. P.; LUIS, M. A. V. Análise documental e observação participante na pesquisa em saúde mental. **Revista Baiana de Enfermagem**, Salvador, v. 25, n. 2, maio/ago. 2011. p. 221-228.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO (UFERSA). **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática**. Modalidade Educação a Distância.

Mossoró/RN, 2009. Disponível em
<http://nead.ufersa.edu.br/images/artigos/81/projeto_matematica.pdf>. Acesso em 19 ago.
2015.