

---

## **A busca pela receita de inclusão na formação de professores: o olhar para o outro e a empatia matemática como um caminho possível**

---

### **Fabiane Guimarães Vieira Marcondes**

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – Câmpus São José dos Campos  
fabigvmarcondes@ifsp.edu.br

### **Priscila Coelho Lima**

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – Câmpus São José dos Campos  
Universidade Estadual Paulista - UNESP-Rio Claro  
cilalima@ifsp.edu.br

### **Resumo**

As leis e normativas que determinam e dão suporte à inclusão dos alunos com deficiência nas escolas regulares determinam direitos e deveres dos diferentes atores envolvidos na relação educativa. Mudanças na infraestrutura física visando acessibilidade, adaptação de materiais, contratação de intérpretes, especialistas e muitas outras ações que garantam a permanência e êxito destes alunos estão sendo colocadas em prática. No entanto, observamos em nossa prática de formação inicial e continuada de professores que a fala "não estamos preparados para lidar com a inclusão" prevalece no discurso acompanhada pela busca por uma receita de inclusão. A formação de professores prepara para o quê? Haverá uma receita aplicável ou adaptável a qualquer situação vivenciada pelo professor de matemática? Estas são perguntas norteadoras que nos fazem pensar sobre a formação de professores para inclusão. Como caminho, propomos o reconhecimento da diversidade e a mudança de olhar para com o outro, inclusive nas práticas matemáticas, o que denominamos de empatia matemática.

**Palavras-chave:** Educação Matemática Inclusiva. Formação de Professores. Inclusão.

---

## **The search for the recipe for inclusion in teacher education: looking at each other and mathematical empathy as a possible path**

---

### **Abstract**

The laws and regulations that determine and support the inclusion of students with disabilities in mainstream schools determine the rights and duties of the different actors involved in the educational relationship. Changes in the physical infrastructure aiming at accessibility, adaptation of materials, hiring of interpreters, specialists and many other actions that guarantee the permanence and success of these students are being put into practice. However, we observed in our practice of initial and continuing teacher education that the speech "we are not prepared to deal with inclusion" prevails accompanied by the search for a recipe for inclusion. What teacher education prepares for? Is there a recipe applicable or adaptable to any situation experienced by the math teacher? These are guiding

questions that make us think about teacher education for inclusion. As a path, we propose the recognition of diversity and the change of looking towards the other, including in mathematical practices, what we call mathematical empathy.

**Keywords:** Inclusive Mathematics Education. Teacher Education. Inclusion.

## Introdução

Ao longo dos anos acompanhamos mudanças nas leis que regem a educação inclusiva no Brasil. A matrícula de estudantes público-alvo da educação especial é prevista em lei, preferencialmente em escolas regulares. Instrumentos normalizam a educação especial na perspectiva da educação inclusiva nas escolas. Muito avançamos em termos de legislação, o que não implica, porém, que nas escolas esteja tudo acontecendo como prescrito.

Mudanças foram feitas também na formação de professores. Hoje, disciplinas como Libras, Educação Inclusiva, ou a temática surgindo nas ementas de disciplinas como Práticas de Ensino (e afins), são realidades em cursos de licenciatura. Nos perguntamos se essas inserções são suficientes e se após percorrido estas vivências o professor estará preparado para inclusão, provavelmente não.

Oliveira e Chacon (2017, p. 49), ao tecerem uma retrospectiva sobre formação de professores em educação especial no Brasil, reconhecem que um aspecto que tem mobilizado a redefinição das políticas públicas educacionais no país é o conceito de inclusão escolar ou de educação inclusiva, presente em documentos nacionais, internacionais e complementares. Tais instrumentos anunciam a obrigatoriedade de a escola comum se tornar um espaço de aprendizagem de todo e qualquer aluno, com ou sem deficiência.

A educação inclusiva é uma concepção de ensino segundo a qual é assegurado o direito de todos à educação. Bello, Capellini e Ribeiro concebem a Educação Inclusiva como parte de um movimento maior: a Inclusão Social, que “busca garantir a equiparação de oportunidades para todos os indivíduos, incluindo aqueles que historicamente foram colocados à margem da sociedade devido às condições econômicas, culturais, raciais, físicas e/ou intelectuais” (BELLO, CAPELLINI, RIBEIRO; 2017, p. 691). Segundo os autores, transformar o sistema educacional em um sistema inclusivo, requer ações que respeitem as diferenças e garantam a democratização do conhecimento, oferecendo condições de aprendizagem e promovendo subsídios para que todo e qualquer aluno aprenda satisfatoriamente.

Para que a educação seja inclusiva, segundo Capellini e Fonseca (2017) é necessário que seja cultivada no cotidiano escolar a cultura inclusiva, isto é, “práticas fundamentadas na ética, no respeito às diferenças, na solidariedade, no compromisso de professores, pais, diretores, dirigentes, secretários

de educação e comunidade com a aprendizagem dos alunos” (p.113). A cultura inclusiva é aquela que

prima pelos direitos humanos, respeita as diferenças individuais. Quando vista sobre o prisma educacional é aquele ambiente que torna o currículo acessível a todos, prevê respostas para a diversidade com equidade e equiparação de oportunidades em espaços com qualidade e calor humano. Preconiza ajudas e apoios técnicos para fortalecer o desenvolvimento de todas as pessoas. Trata-se de uma educação para todos, visto que uma educação que não é inclusiva não pode ser considerada educação (CAPELLINI; FONSECA, 2017, p.120).

A política nacional brasileira foi elaborada considerando que professores e futuros professores deverão trabalhar em uma perspectiva inclusiva, “preconizando não apenas a presença desse aluno na escola, mas a sua permanência” (OLIVEIRA; CHACON, 2017, p.50). Para os autores,

sem dúvida que a perspectiva inclusiva introduz um novo debate sobre a formação de professores, visto que a formação inicial deve oferecer a todos os professores uma base de discussão e conhecimento sobre as NEE e o manejo de práticas pedagógicas que considerem as diferenças e, entre elas, as deficiências, os transtornos globais do desenvolvimento e as altas habilidades/superdotação (OLIVEIRA; CHACON, 2017, p.50).

Ainda sobre a formação de professores, Oliveira e Chacon (2017, p.50) concluem que, para concebermos nas escolas a perspectiva inclusiva, é necessário considerar outros modelos de formação, mas, não basta planejar oferecer uma formação melhor, é necessário que seja realizada de uma maneira diferente.

## **Um pouco sobre nossa prática**

Trabalhar como docentes de um curso de Licenciatura no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), nos permite envolver em diferentes atividades de ensino, pesquisa e extensão. Desde 2016 desenvolvemos ações universitárias para refletir sobre Educação Matemática e Inclusão e oferecer espaços formativos que possibilitem professores e futuros professores de matemática repensarem sua prática, de modo que possam a conceber a diversidade presente na sala de aula regular.

Em 2017 ofertamos um curso de extensão intitulado Inclusão e o Ensino de Matemática, cujo público-alvo era composto de professores, e futuros professores, que ensinam (ou ensinarão) Matemática, na Educação Básica da região de São José dos Campos-SP. Nosso objetivo era que este curso fosse um espaço de aprendizagem e reflexão, onde os participantes pudessem pensar e repensar sua prática docente em busca de um ensino de matemática inclusivo. Este curso contou com cerca de 20 alunos, entre professores das séries iniciais, professores de matemática e também estudantes do curso de pedagogia e da licenciatura em Matemática. Esta foi nossa primeira ação em busca da

formação de professores para a inclusão. Foi também a mais importante, pois com ela vimos a importância de espaços formativos como estes e percebemos que a formação de professores para a inclusão requer mais do que propor adaptações e pensar em materiais. Precisamos mudar o olhar do professor que ensina matemática, prepará-los para a sala de aula diversa.

A partir de 2017 nos preocupamos, então, em oferecer, minicursos, oficinas e palestras, ministradas por nós ou por convidados externos, para os alunos do curso de licenciatura em matemática e para professores de matemática. As ações eram ofertadas em diferentes espaços formativos, tanto em eventos internos do IFSP ou quanto em congressos de Educação Matemática de maior abrangência. Nosso objetivo é que a discussão sobre Educação Matemática e Inclusão esteja presente na formação de futuros professores e também na formação continuada de professores que já estão atuando na educação básica.

Algo que vêm chamando nossa atenção é que, em todas as ações que oferecemos, a busca por uma ‘receita de inclusão’ sempre esteve presente, acompanhada pela fala de que ‘não se sentem preparados para lidar com o aluno com deficiência’. Toda via, se mostram em busca de conhecimento e reconhecem nesses espaços uma oportunidade para aprenderem como ensinar matemática para estes alunos. A crença é que exista uma fórmula, obtida na formação, cujo detentor se torna apto a trabalhar com todo aluno, com as mais diversas necessidades. Ainda que tal receita não exista, reconhecemos que essa busca é legítima, pois ao se depararem com algo que julgam ser desconhecido e se perceberem como não preparados, e se mostram em um movimento pelo conhecimento em como proceder.

### **Não estamos preparados: a busca pela receita**

Fernandes e Healy (2015) ao constatarem aumento das matrículas de alunos com deficiência nas salas regulares, impulsionado certamente pelas políticas públicas, apontam que a presença destes alunos na escola “tem tirado a comunidade escolar de sua ‘zona de conforto’ e entre as muitas incertezas, inseguranças, conflitos e desafios que esta comunidade tem enfrentado as questões relacionadas às ações pedagógicas assumem o papel central” (FERNANDES; HEALY, 2015, p.27). As autoras acrescentam que, conseqüentemente, os professores, de um modo geral, não se sentem seguros para lidar com o desafio da inclusão. Tal insegurança é a mesma que percebemos em nossos alunos ou nos participantes das ações de formação que realizamos. O sentimento de despreparo ao qual muitos professores e futuros professores se referem é explicado por Airon (2016) ao reconhecer que, “quando um novo professor sai da faculdade e se defronta com a vida real, constata que não foi preparado para

a inclusão” (AIRON, 2016, n.p). Acreditamos que é esta insegurança que move professores e futuros professores a procurarem por uma receita.

Adiron (2016) propôs uma problematização sobre uma receita de inclusão, onde tentou tecer um paralelo com uma receita de bolo. Ele ressalta que “não são poucas as tentativas de se criar uma receita básica de como incluir na escola pessoas que sejam consideradas diferentes” (Adiron, 2016, n.p), porém ressalta que nenhuma das receitas às quais teve acesso funcionaram. O autor aponta ‘a busca incessante da receita de bolo que nunca falhe’ como sendo o maior problema da educação, a receita de bolo

que atenda a todos gostos, sirva para educar todos de forma homogênea e que, principalmente, não demande nem das famílias, nem dos estudantes, nem dos professores, algum trabalho. Que não obrigue as pessoas a pensar. Bolo de pacote, comprado no supermercado, em que basta adicionar leite e bater no liquidificador. Mas educação se faz com seres humanos. Alunos, famílias e professores. E quando esse negócio chamado ser humano entra no processo, o bolo desanda. Cada um deles é diferente de todos os outros. Cada um assa em uma temperatura diferente. Cada um dá ponto em um momento diferente (ADIRON, 2016, n.p).

Ao problematizar a receita da inclusão com ingredientes e procedimentos pré-determinados, Adiron (2016) nos convida a questionar a homogeneidade da massa do bolo, posto que a qualidade dos ingredientes, condições físicas e instrumentos utilizados por um cozinheiro são diferentes dos utilizados por outro. Questionar a homogeneidade da massa do bolo nos leva a questionar a homogeneidade dos alunos, das salas de aula, da escola. Seriam os alunos, mesmo aqueles sem deficiência, iguais? Aprendem igual? Têm acesso às mesmas informações e oportunidades?

A escola, porém, é pensada para um aluno normal, no sentido estatístico, aquele próximo à uma média imaginária, segundo algum critério abstrato. Aqueles longe dessa média, em qualquer uma das extremidades de uma distribuição normal, está fora do padrão.

Para questionar essa ideia de aluno ideal, Orrú (2017, p.4) parte da constatação de que “os modos tradicionais presentes no processo de ensino e que se encontram arraigados em muitas escolas impedem e recusam o fluir para uma educação de todos e para todos”. Para a autora, o modelo de aluno que prevalece nessa concepção de ensino tradicional vai contra as propostas rumo a uma escola inclusiva, ao considerar que o aluno não é sujeito de seu processo de construção histórico e social e nem autor de seu processo de aprendizagem; mas sim, “é mero reprodutor, tábula rasa, folha em branco na qual o professor, aquele que detém o saber, supõe imprimir seu conhecimento” (ORRÚ, 2017, p.4).

Essa visão tradicional, tanto dos alunos, quanto do ensino e da aprendizagem, produz e sustenta a marginalização daqueles estudantes que não se encontram dentro do padrão idealizado pela

escola, pelos programas de ensino e pelas avaliações. A culpa pelo insucesso recai, irremediavelmente, sobre aquele que é incapaz de, no tempo determinado, captar o que foi ensinado e de reproduzir aquilo que já foi ministrado como conhecimento pronto, verdade absoluta (ORRÚ, 2017, p.4). O fracasso é atribuído àqueles indivíduos que não produzem os resultados esperados.

Esse contexto tradicional de ensino, se ampara, segundo Orrú (2017), em uma pseudo ideia da homogeneidade de uma sala de aula. Para ela, por estarem amparados nessa crença durante séculos, professores aplicam um único método de ensino para turmas e alunos distintos, com a certeza de que todos aprendem da mesma maneira, no mesmo tempo, com as mesmas estratégias e linguagem.

Contudo, a escola ao se confrontar com a realidade social, “se confunde e adota a postura de rejeitar não só as ideias diferentes como os alunos que colocam em xeque a solidez de suas apostilas e rigidez de suas avaliações” (ADIRON, 2016, n.p). Nesse sentido, Healy e Fernandes acrescentam que a insegurança “e a sensação de incapacidade frente aos novos desafios e a predominância de uma cultura de segregação podem conduzir a certa resistência às mudanças necessárias para a efetivação de uma cultura de inclusão” (HEALY et al., 2015, p.3).

### **Não estamos preparados: como fica a aula de matemática?**

Como dito anteriormente, em nossas vivências de formação, a busca pela receita da inclusão vem acompanhada pela busca por indicações de materiais e atividades adaptadas que dariam todos os subsídios para o como ensinar matemática para alunos com deficiência. A grande questão é que não é possível oferecermos esta receita. A sala de aula é diversa, as pessoas são diferentes, assim como as deficiências. Os professores têm conhecimento de que a sala de aula não é composta por "alunos ideais", no entanto buscam modelos prontos e facilmente aplicáveis, amparados em ideais de normalização: seria esta a solução para a inclusão.

Reconhecemos que, para que a educação seja de fato inclusiva, é necessário adaptar materiais e currículos; pensar em acessibilidade e tecnologia assistiva; oferecer intérprete, sala de recursos multifuncionais e professor auxiliar; dentre outras iniciativas. Não questionamos, de forma alguma, a importância dessas ações. Consideramos, porém, que é necessário mais do que isso. É necessário olhar diferente para o aluno, para o conteúdo, para a matemática. Práticas inclusivas, práticas matemáticas inclusivas, não estão amparadas nas ideias de um aluno ideal, de um currículo único ou de um conhecimento estático. Refletimos e apostamos no fato de que precisamos formar professores que sejam capazes de olhar de modo individual para seus alunos; identificar suas necessidades e estarem prontos para inventar e reinventar sua prática; reformular suas concepções de matemática. É

preciso que se sintam responsáveis pela formação matemática dos seus alunos, de todos os seus alunos.

Um exemplo, na formação de professores de Matemática, foi descrito por Torisu e Silva (2016), onde os futuros professores foram provocados a analisar uma questão de geometria do Saesp e adaptá-la para uma turma onde, dentre os alunos, tivesse um aluno cego. A vivência convidou futuros professores a pensar sobre os objetivos e especificidades da questão, sobre que conhecimentos e estratégias seriam necessários para resolvê-la, sobre o uso de recursos táteis e as possibilidades de materiais que poderiam ser utilizados na resolução. Os autores acreditam que atividades como esta contribuem para o fortalecimento de práticas de inclusão na formação inicial dos professores de Matemática, pois colocam os futuros professores para tomarem consciência dos desafios que serão vivenciados em práticas de inclusão e pensarem em maneiras de vencer estes desafios.

Batista (2017), destaca que os documentos normativos nacionais e a literatura na área ressaltam na formação de professores a "capacitação" para lidarem com os alunos com deficiência, mas não estabelecem quais são as experiências que precisam ser vivenciadas por estes professores. Os documentos não dão detalhes de como deve ser a formação de professores para a inclusão e, com isso, predominam discursos de inclusão que submetem os alunos a padrões de normalidade. É importante ressaltar que a autora não defende um modelo único de formação, defende uma possibilidade de criar nos cursos de licenciatura espaços de discussões com cenários inclusivos onde os professores são postos a reconhecer e refletir sobre diferentes modos de expressão e representação matemática em atividades multimodais. A autora entende a aprendizagem na perspectiva da cognição corporificada e tem como premissa as atividades multimodais como favorecedoras da aprendizagem.

Em sua tese de doutorado, Batista (2017) examinou o envolvimento de estudantes de Pedagogia em atividades multimodais de matemática e as avaliações que realizaram sobre casos de ensino que continham interações de alunos com deficiência com tais atividades, buscando analisar as contribuições dessa experiência na formação desses licenciandos em relação ao ensino de Matemática sob a ótica da inclusão. Foram planejadas atividades que permitissem explorar conteúdos matemáticos através de diferentes modalidades sensoriais e expressões corporais como formas de produção e representação matemática. A pesquisadora constatou que a percepção sobre educação inclusiva, antes atribuída pelos participantes como voltada apenas às pessoas com deficiência, passou a ser percebida como um processo de educação para todos.

Ao refletir sobre a formação de professores que ensinam matemática, Batista (2017) chama atenção ao fato de que os conhecimentos abordados na formação não devem se restringir só a saber matemática, mas também devem sensibilizar os professores a reconhecer e compreender diferentes formas de representações matemática, a aceitar representações não convencionais e a despertar novas

alternativas de exploração dos objetos matemáticos. Ao final desta pesquisa, a autora ressalta que o sentimento de “despreparo foi substituído por um sentimento de preparação contínua”. (BATISTA, 2017, p. 262)

Os trabalhos de Torisu e Silva (2016) e Batista (2017) apontam um caminho para pensar a formação de professores que ensinam matemática na perspectiva da Educação Inclusiva. Ambas pesquisas se valeram de atividades em que futuros professores foram convidados a pensar sobre atividades de matemática de modo que todos os estudantes, com ou sem deficiência, pudessem realizá-las. Acreditamos que este convite de olhar para o outro, compreender suas necessidades, limitações e potencialidades, possibilitou aos professores que, mais do que uma simples adaptação, buscassem por maneiras em que todos pudessem se expressar, acessar o conhecimento e aprender. Este exercício, porém, vai contra a concepção de um aluno homogêneo, de um currículo engessado, da existência de uma única resposta certa, um só caminho de se pensar matemática. Formar um professor de matemática para inclusão implica, pois, considerar a heterogeneidade da sala de aula; quebrar a hierarquia de conteúdos; admitir a pluralidade de registros e de maneiras de se fazer matemática; diversificar os instrumentos avaliativos e os materiais didáticos. Implica, inclusive, reconsiderar o que acreditamos ser aprender matemática.

Nos aproximamos, assim, do que estamos chamando de ‘empatia matemática’. Segundo o dicionário online Michaelis (2020, n.p.), empatia é definido como:

1. Habilidade de imaginar-se no lugar de outra pessoa.
2. Compreensão dos sentimentos, desejos, ideias e ações de outrem.
3. Qualquer ato de envolvimento emocional em relação a uma pessoa, a um grupo e a uma cultura.
4. Capacidade de interpretar padrões não verbais de comunicação.
5. Sentimento que objetos externos provocam em uma pessoa.

Deste modo, a empatia matemática seria a habilidade de imaginar e compreender a maneira pela qual o outro compreende e representa a matemática e se expressa por meio dela. Envolve disponibilizar e validar diferentes formas de expressões matemáticas, sejam elas escritas, gestuais ou orais. Implica considerar que as pessoas não são iguais, que se expressam de formas distintas, valendo-se de diferentes canais sensoriais. A empatia matemática quebra com o poder da linguagem matemática convencional ao validar diferentes representações e rompe com a hegemonia das avaliações escritas padronizadas, obrigando-nos a pensar em instrumentos multimodais.

Vislumbramos, deste modo, que sem a empatia matemática, continuaremos adaptando práticas, materiais e avaliações que, no fundo, esperam que todos cheguem em um mesmo lugar pré-determinado, percorrendo o mesmo caminho, flexibilizando apenas os meios de condução. Sem a empatia matemática, estaremos na busca pela normalização de respostas e registros, pela



normalização do fazer matemática, perseguindo um aluno padrão. A formação de professores de matemática para inclusão deve, pois, propiciar que os futuros docentes desenvolvam a empatia para com o outro, no caso o aluno, mas também que vá além, rumo à empatia matemática.

## **Considerações finais**

Nos perguntamos sempre, se seria possível preparar um professor, no nosso caso de matemática, que ao sair da faculdade se sinta preparado para trabalhar na perspectiva da Educação Inclusiva. Que preparação seria essa? Sabemos que tal formação, que ao final fornece um professor pronto para o trabalho com a diferença, não é possível. Temos ciência do sentimento de insegurança dos professores refletido na necessidade de uma receita na qual possam se amparar. Nossa experiência, nossos estudos e nossas reflexões, têm nos apontado uma direção. Percebemos que a busca por uma fórmula para ser seguida é legítima, pois se configura como uma busca por conhecimentos, por aprimoramento, por caminhos. O professor que busca algo, mesmo que um modelo, está incomodado com algo que está errado. Acreditamos que o incômodo é o primeiro passo para uma prática mais inclusiva, é ele que pode levar à mudança. Se um professor está feliz com seu trabalho, sem nada que identifique que precise ser repensado, nada mudará. Mas se reconhece em uma situação, uma prática, algo que o incomode, que julga estar errado, que identifique necessitar de mudança, é porque não quer repetir aquilo que percebeu não estar funcionando. Partimos deste sentimento de busca por uma receita para questionar a existência de um aluno ideal, normal e homogêneo, para trabalhar o conceito de diversidade. É preciso também que reconheçamos a deficiência como uma construção social, em resposta à perspectiva médica, onde o foco está no que o aluno não é capaz, nas suas limitações. É preciso perceber a deficiência como uma construção coletiva, entre indivíduos com e sem deficiência. É a interação com as diversas barreiras, principalmente sociais, que impedem a pessoa com de participar plena e efetivamente na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas.

Acreditamos na sensibilização para com o outro para reconhecer a diversidade, a diferença, como algo característico do ser humano. E assim, imaginar-se como o outro, compreender seus sentimentos, ações, emoções, necessidades, habilidades... Compreender, inclusive, suas formas de agir matematicamente. É o que chamamos de "empatia matemática". Precisamos formar professores que sejam capazes de olhar para seus alunos, identificar suas especificidades, ser empáticos, estar prontos para inventar e reinventar suas práticas e olhar, cuidadosamente, para a matemática apresentada na sala de aula.

## Referências

- ADIRON, F. **Receita de inclusão?** DIVERSA, 2016. Disponível em: <<https://diversa.org.br/artigos/receita-de-inclusao/>> Acesso 02 fev 2020.
- BATISTA, E. S. C. **Atividades Multimodais no processo de Aprender a Ensonar Matemática Sob a Perspectiva Inclusiva:** Uma experiência com licenciandos em Pedagogia. – São Paulo, 2017. 311 f. Tese (Programa de Pós-graduação em Educação Matemática) – Coordenadoria de Pós-graduação - Universidade Anhanguera de São Paulo, 2017.
- BELLO, M. M. S.; CAPELLINI, V. L. M. F.; RIBEIRO, J. A. G. Inclusão: concepções dos docentes da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. **Educação**, Santa Maria, v. 42, n. 3, p. 689-704. set. /dez. 2017.
- CAPELLINI, V. L. M. F.; FONSECA, K. A. A escola inclusiva: seus pressupostos e movimentos. **Rev. Bras. Psicol. Educ.**, Araraquara, v.19, n.1, p. 107-127, jan./jun. 2017.
- FERNANDES S. H. A. A. ; HEALY L. H. **Cenários multimodais para uma Matemática Escolar Inclusiva:** Dois exemplos da nossa pesquisa. In: XIV Conferência Interamericana de Educação Matemática (XIV CIAEM-IACME), 2015, Chiapas. Anais eletrônicos... Chiapas, México: 2015.
- HEALY, L.; NARDI, E.; FERNANDES, S. H. A. A. **Reflexões de Licenciandos sobre os Desafios Associados ao Ensino de Matemática em Aulas Inclusivas.** In: VI Seminário Internacional de Pesquisa em Educação Matemática (SIPEM), 2015, Pirenópolis. Anais... Pirenópolis, Goiás, Brasil: 2015.
- LIMA, P. C e MARCONDES, F. G. V. **Inclusão e o Ensino da Matemática sob a Perspectiva do Desenho Universal.** In. VII Seminário Internacional de Pesquisa em Educação Matemática (SIPEM), 2018, Foz do Iguaçu, Anais... Foz do Iguaçu, Paraná, Brasil: 2018.
- MICHAELIS. Moderno Dicionário da Língua Portuguesa. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=empatia>> Acesso em: 05 mar. 2019.
- OLIVEIRA, A. A. S.; CHACON, M. C. M. Formação em educação especial no Brasil: retrospectiva e perspectiva contemporânea. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, [S.l.], n. 14, feb. 2017.
- ORRÚ, S. E. **O re-inventar da inclusão:** os desafios da diferença no processo de ensinar e aprender. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- TORISU, E. M.; SILVA, M. M. S. A Formação do Professor de Matemática para Educação Inclusiva: um relato de experiência no curso de matemática de uma universidade federal brasileira. **RPEM**, Campo Mourão, Pr, v.5, n.9, p.270-285, jul.-dez. 2016.