

A EDUCAÇÃO MATEMÁTICA INCLUSIVA NO CONTEXTO DA PÁTRIA EDUCADORA E DO NOVO PNE: REFLEXÕES NO ÂMBITO DO GD7

THE INCLUSIVE MATHEMATICS EDUCATION IN THE CONTEXT OF THE COUNTRY OF EDUCATION AND NEW EDUCATION NATIONAL: REFLECTIONS ON THE SCOPE GD7

GERALDO EUSTÁQUIO MOREIRA¹

Resumo

O GD 7: Pesquisa em Matemática e diversidade, teve como disparadores temáticos as discussões relacionadas à inclusão e à Educação de Jovens e Adultos, cujo objetivo foi despertar e provocar nos participantes reflexões sobre a diversidade no ensino de Matemática. Refletiu sobre a Educação Matemática Inclusiva, apontando suas fragilidades, os avanços conseguidos, a atual situação em que se encontra, as perspectivas futuras e as produções realizadas nesse campo. Contemplou, entre outras discussões, os desafios para a realização de eventos e atividades que promovam a igualdade no âmbito escolar, e os enfrentamentos diários que professores têm que vencer para planejar e organizar diálogos matemáticos com atividades para esses alunos, cuja multiplicidade de desafios nos aponta para um panorama bastante diversificado nos distintos aspectos relacionados à inclusão.

Palavras-chave: Pesquisa em Educação Matemática; Matemática e diversidade; Inclusão.

Abstract

The GD 7: Research in Mathematics and diversity, had as theme triggers discussions related to inclusion and Youth and Adult Education, whose objective was to awaken and provoke in participants reflections on diversity in the teaching of Mathematics. Reflected on Mathematics Inclusive Education, identify their shortcomings, the advances achieved, the present situation it is in, future prospects and the productions made in this field. Contemplated, among other discussions, the challenges for the events and activities that promote equality in schools, and the daily confrontations that teachers have to overcome to plan and organize mathematical dialogues with activities for these students, whose multitude of challenges points us to a very diverse panorama in the various aspects related to inclusion.

Keywords: Research in Mathematics Education; Mathematics and diversity; Inclusion.

Introdução

O convite para ser articulador dos debates no III Fórum, no âmbito do Grupo de Discussão 7 (GD7), nomeadamente *Pesquisa em Matemática e diversidade: EJA e Inclusão*, mais restritamente do subtema *Inclusão*, trouxe, ao mesmo tempo, entusiasmo e preocupação. Entusiasmo pela oportunidade de dialogar com meus pares sobre uma temática tão importante como a Inclusão em aulas de Matemática e preocupação por provocar e trazer à tona o que foi produzido na área da Educação Matemática Inclusiva,

¹ Doutor em Educação Matemática pela PUCSP. Professor Adjunto da Universidade de Brasília - UnB/FUP. Professor do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências, nível Mestrado Profissional. E-mail: geust@unb.br.

desvelando suas fragilidades, as perspectivas e a situação atual que se encontra, principalmente por ser tão recente a aprovação da Lei do Plano Nacional de Educação (PNE), Lei 13.005, de 26 de junho de 2014 (BRASIL, 2014a).

Neste sentido, é pertinente, no momento, informar ao leitor que minha lida com as questões que permeiam a Educação Matemática Inclusiva não são recentes. Vêm da minha atuação na Educação Básica, por mais de duas décadas, cujo chão desse cenário é constituído, também, pelas inquietações que emergiram de minha experiência de sala de aula à conclusão do doutoramento, quando abordei na Tese as *Representações sociais de professoras e professores que ensinam Matemática sobre o fenômeno da deficiência*.

Voltando nossa atenção ao III Fórum de Discussão “Parâmetros Balizadores da Pesquisa em Educação Matemática no Brasil”, é importante ressaltar sua evolução em relação à dimensão e qualidade do evento, quando comparado ao II Fórum de Discussão, realizado em março de 2013, e, mais ainda, se considerarmos o I Fórum de Discussão, que ocorreu em novembro de 2011, com apenas quatro Grupos de Discussões.

Enquanto o II Fórum foi realizado contemplando seis Grupos de Discussões, tendo como objetivos “1 - promover uma reflexão crítica sobre os pilares da pesquisa no Brasil, ressaltando os seus entraves, possibilidades e limitações em distintas perspectivas – epistemológica, histórica, sociocultural, econômica e acadêmica” e, “2 - subsidiar a produção de uma publicação conjunta e compartilhada com diferentes pesquisadores sobre a temática do Evento”, o III Fórum de Discussão “Parâmetros Balizadores da Pesquisa em Educação Matemática no Brasil” objetivou, de uma forma mais ampla, “discutir e apresentar propostas de enfrentamento dos diferentes problemas e desafios da pesquisa em Educação Matemática no Brasil”, além de contemplar 11 (onze) Grupos de Discussões, incluindo o presente GD7: Pesquisa em Matemática e diversidade: EJA e Inclusão.

Assim, a partir da apresentação do objetivo e dos 11 GDs, observou-se a dimensão pretendida nesse evento, conforme anunciado nos mais diferentes panoramas investigativos da Educação Matemática, sobretudo ao propor as discussões que permeiam a Inclusão em aulas de Matemática, como disse anteriormente, uma vez que há necessidade de descortinar as fragilidades ainda presentes na Educação Matemática Inclusiva.

Neste sentido, para atender aos objetivos do GD7, estritamente no subtema *Inclusão*, e para seguir uma linearidade, o presente texto pretendeu, de forma sequencial, provocar discussões acerca do trajeto percorrido para apontar as fragilidades ainda

presentes, os avanços conquistados e como se encontram os debates relativos à Inclusão frente ao novo Plano Nacional de Educação e, para além disso, situar a inclusão em aulas de Matemática.

Após os debates que tiveram como pilar o presente texto, durante o III Fórum de Discussão “Parâmetros Balizadores da Pesquisa em Educação Matemática no Brasil”, muitas opiniões e questionamentos levaram ao aprimoramento deste e serviram para a finalização do trabalho, como pode ser observado no último subcapítulo do artigo. E numa lógica textual argumentativa, explico as ilações de maior relevância e pertinência, enfatizando que a visão simplista da Inclusão deve ser combatida, uma vez que o “ensino é sempre situado com alunos reais em situações definidas” (CUNHA, 2012, p. 24).

A Pátria Educadora, o Novo Plano Nacional de Educação e a Educação Inclusiva

Embora tenha que falar e tratar das questões relacionadas à Inclusão em aulas de Matemática, faz-se necessário discorrer um bocadinho acerca do novíssimo Plano Nacional de Educação - PNE (BRASIL, 2014a) e da atual conjuntura política que nosso País se encontra para situar não só a Educação Especial no contexto da nova Lei mas, também, entendermos como fica a Educação Matemática no contexto da diversidade, sobretudo quando falamos em Educação Matemática Inclusiva.

Em 26 de junho de 2014, a Presidenta Dilma Rousseff sancionou a Lei 13.005, conhecida como a Lei do PNE, ou seja, a Lei do Plano Nacional de Educação. Sancionada sem nenhum veto, foi causadora de calorosos discursos prós e contra durante seus quatro anos de tramitação no Congresso Nacional do Brasil, principalmente pelo investimento de 10% do Produto Interno Bruto (PIB) em Educação pública e, também, particular, uma vez que prevê investimentos no Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), no Programa Universidade para Todos (PROUNI) e a expansão de matrículas na educação profissional (TARTUCI, 2014).

Ao ser reeleita para ser a Presidenta do Brasil por mais quatro anos (2015 a 2018), Dilma Rousseff, em seu discurso de posse, no dia 1º de Janeiro de 2015, no Congresso Nacional do Brasil, falando a todos os brasileiros e ao mundo, anunciou o mote do novo período de governo: “Brasil, Pátria Educadora”.

No devir da sua fala a todos os habitantes houve, de imediato, aclamação por muitos dos pesquisadores em Educação Especial, principalmente no momento em que seu anúncio credita a educação como um direito necessário e fundamental no combate ao preconceito, à discriminação e à intolerância, na perspectiva da emancipação social.

Seu discurso torna-se ainda mais alvissareiro para distintos atores sociais e educacionais quando remete à implantação do PNE, que pouco avançou desde sua aprovação, principalmente quando falamos da Meta 4, sinalizadora de boas políticas públicas de Educação Inclusiva.

Indiscutivelmente, no cenário que está posto, a *Pátria Educadora* terá que fazer grande esforço para exigir o cumprimento da Lei 13.005/2014 (PNE), cujas políticas de cortes na área educacional e as constantes mudanças no comando do Ministério da Educação têm causado inúmeras críticas, particularmente quando observamos a diminuição dos orçamentos das Universidades.

O estabelecimento de 20 Metas no PNE, a serem alcançadas em uma década a partir de sua implantação, demarca o tamanho do salto que se quer dar no período. As 20 Metas dizem respeito ao acesso, à universalização da alfabetização e à ampliação da escolaridade e das oportunidades educacionais para todos os estudantes, desde a Educação Infantil em creches à Pós-Graduação. Entre as metas estruturantes que garantem o direito à Educação Básica de qualidade, nos interessa fortemente a Meta 4:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, **preferencialmente** na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014a, p. 24, destaque nosso).

O destaque à palavra “preferencialmente”, presente na Meta 4, já foi objeto de discussão em outros trabalhos de nossa autoria, porque sinaliza que a não obrigatoriedade de atendimento na rede regular de ensino também é válida, cuja predileção pode ser uma opção dos Estados e Municípios (MOREIRA, 2012; 2014).

Na perspectiva do sistema educacional inclusivo, citado na Meta 4 do PNE, a Educação Especial deve fazer parte da proposta pedagógica das escolas regulares, “de modo a promover o atendimento escolar e o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar aos estudantes com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento, com altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 2014b, p. 24).

Sabemos que a Educação Especial, que deveria atender a todos os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, tem sido, por muitas décadas, uma ferida birrenta, que teima em não cicatrizar e que está longe de uma emancipação pedagógica satisfatória do ponto de vista do ensino e da

aprendizagem, embora saibamos que esses processos emancipatórios e constitutivos da inclusão do aluno com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, bem como a legitimação dos atores sociais que lutam e buscam igualdade de direitos para todos (MOREIRA; MANRIQUE, 2014a; 2014b), têm trazido um gradual amadurecimento, até chegarmos à efetivação do PNE, para que possa efetivar o lema *Pátria Educadora*.

Por seu turno, Vygotski (1997) já sinalizava que o atual sistema educacional, carente de políticas públicas eficientes do ponto de vista da Educação Especial, com uma instrução ainda homogênea e segregacionista, “deve perder seu caráter especial e assim se converterá em uma parte do trabalho educativo geral” (p. 72), que deve oportunizar, para todos os alunos, independentemente de sua constituição, um único tipo de atendimento pedagógico, com a mesma qualidade, principalmente porque a “orientação para a eliminação total de tudo o que agrava o defeito constitui a tarefa da escola” (p. 72).

No ato, é importante destacar que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), aponta como objetivo da inclusão o “acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares” (p. 7), garantindo, entre outras coisas, “atendimento educacional especializado; continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar” (p. 7).

Evidentemente que a considerável expansão da Educação prevista no PNE, em todos os níveis e modalidades de ensino, é, de fato, algo a se comemorar diante da velha política educacional brasileira neoliberal. Neste sentido, a inclusão, em consonância com o PNE, pode ser vista como “uma possibilidade que se abre para o aperfeiçoamento da educação escolar e para o benefício de todos os alunos com e sem deficiência” (MANTOAN, 2003, p. 67). Destarte, é preciso que se tenham em mente que esse benefício “depende, contudo, de uma disponibilidade interna para enfrentar as inovações e essa condição não é comum aos sistemas educacionais e aos professores em geral” (MANTOAN, 2003, p. 67).

Por outro lado, a Estratégia 4.3 da Meta 4 do PNE, parece dar conta da falta de formação e conhecimento de muitos docentes para lidarem com a inclusão (MOREIRA; MANRIQUE, 2012a; 2014a; 2014b), uma vez que pretende estabelecer formas de “fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento

educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas” (BRASIL, 2014a, p. 25).

Acreditamos, por fim, que, mediante a aprovação da Lei 13.005 (Lei do PNE), alinhada ao mote *Pátria Educadora*, aja emancipação social, com garantia de implantação total da Meta 4, com suas respectivas Estratégias (12 no total), sinalizando para um processo educativo rumo à demolição da minoridade (KANT, 1974). **A Educação Inclusiva é para todos!**

Educação Matemática Inclusiva: Os primeiros passos

Embora o termo inclusão nos pareça bastante familiar, podendo ser aplicado a distintos contextos, parece que para muitos professores, principalmente os de Matemática, o sentido etimológico da palavra não pertence à sua sala de aula ou à escola regular, negando a uma quantidade significativa da população oportunidades de acesso à Educação, à convivência social, aos serviços, entre outros direitos imprescindíveis para aqueles que vivem em sociedade.

Neste sentido, para nós, os *inclusivistas*, por simples analogia ao sentido etimológico da referida palavra, a inclusão “significa assegurar a todos os estudantes, sem exceção, independentemente da sua origem sociocultural e da sua evolução psicobiológica, a igualdade de oportunidades educativas” (FONSECA, 2003, p. 41), o que requer coragem para sua implantação total, visto que as pesquisas em Educação Matemática Inclusiva são recentes e escassas.

Na atualidade, com o advento da Educação Matemática, sabe-se que tanto o ensino quanto a aprendizagem em Matemática tornaram-se muito mais acessíveis, dinâmicos, sociais e com mobilidade humana a partir do ponto de vista pedagógico (MOREIRA, 2014). No entanto, autores distintos pontuam que a Matemática enquanto Ciência, para muitos professores, é a base de uma sociedade moderna, cuja certeza cartesiana é que ela, a Matemática, conforme Descartes descreveu, é “a chave para a compreensão do universo”, quando a “Ciência era sinônimo de Matemática” (CAPRA, 1998, p. 53), trazendo exageros e rigidez no seu ensino.

Não é de se admirar que o fracasso constatado no ensino e na aprendizagem da Matemática, seja para alunos da escola regular seja para alunos da Educação Especial, à luz da falta de capacidade dos estudantes em aprender e a incompetência dos educadores de ensinar, têm mostrado a necessidade de implantar currículos inovadores, com propostas pedagógicas voltadas para a diversidade cultural e, maiormente, fazer com que

a comunidade de Educadores Matemáticos discuta, reflexione e encaminhe sugestões para um atendimento educacional especializado capaz de contemplar a todos.

Assim, o ensino de Matemática no contexto da diversidade, proposto pelo GD7, teve como objetivos discutir e apresentar propostas de enfrentamentos dos diferentes problemas e desafios da pesquisa em Educação Matemática Inclusiva, cujos tópicos centrais trouxeram à tona a necessidade de articular os distintos temas relacionados à Inclusão, cujos disparadores temáticos serviram para despertar e provocar nos participantes reflexões sobre a diversidade no ensino de Matemática. E de uma maneira mais restrita ainda, debater sobre os desafios para a realização de eventos e atividades que promovam a igualdade no âmbito escolar, principalmente em aulas de Matemática para aprendizes com necessidades educativas especiais (NEE²).

Igualmente importante, é preciso dizer que o desafio que os professores têm enfrentado para planejar e organizar diálogos matemáticos com atividades para alunos com necessidades educativas especiais, cuja multiplicidade de incógnitas nos aponta para um panorama bastante diversificado, sustenta as várias ideias levantadas neste texto. Ademais, Moreira (2012) destaca a necessidade de ajudar os docentes a compreenderem e lidarem com a diversidade em aulas de Matemática.

Variados autores têm mostrado a imprescindibilidade de se ofertar cursos para sanar algumas defasagens da formação inicial dos docentes, munindo-os de informações acerca dos processos de inclusão do aluno com necessidades educativas especiais (CORREIA, 2008a; 2008b; FONSECA, 2003; 2008; MANTOAN, 2003; MOREIRA, 2012; 2014; 2015; MOREIRA; MANRIQUE, 2012a; 2012b; 2014a; 2014b). Essas defasagens tendem a se acentuar, principalmente, quando a falta de conhecimentos de muitos professores de Matemática, em relação a variados tópicos que abordam o ensino especial, tais como a legislação em que se assenta a Educação Especial; os direitos dos alunos com NEE; as formas de atendimento ao aluno com desenvolvimento atípico; as tipologias de deficiência; os preceitos da filosofia da inclusão e as características socioemocionais dos alunos da Educação Especial demonstram o longo caminho a

² Segundo Correia (2008a, p. 45), alunos com NEE são aqueles “com problemas sensoriais, físicos e de saúde, intelectuais e emocionais e, também, com dificuldades de aprendizagem específicas, derivadas de fatores orgânicos ou ambientais”. Para este estudo, o conceito de aluno com NEE não engloba este último conjunto de alunos, ou seja, aqueles com dificuldades de aprendizagem específicas, referindo-se, tão somente, aos alunos que apresentam deficiência.

percorrer rumo a uma Educação Matemática efetivamente inclusiva (MOREIRA, 2012; 2014; 2015).

As contribuições do GD 7 para a Inclusão em aulas de Matemática

Durante a realização do III Fórum de Discussão “Parâmetros Balizadores da Pesquisa em Educação Matemática no Brasil”, o GD 7: *Pesquisa em Matemática e diversidade: EJA e Inclusão*, debateu a temática proposta, quando estavam presentes 14 membros, sendo nove pertencentes ao subtema Inclusão e cinco pertencentes ao subtema EJA.

Naquela altura, falar de Educação Inclusiva em aulas de Matemática, o que remete à Educação Matemática Inclusiva, pareceu um tanto quanto estranho para os participantes do subtema EJA. Contudo, após os debates, entenderam que a diversidade de alunos inseridos em aulas de Matemática é, significativamente, ampla e, consentaneamente, é importante compreender como os professores que ensinam Matemática para alunos com necessidades educativas especiais enfrentam seus medos e suas angústias diante da falta de formação para a atuação com a diversidade (CORREIA, 2008b; FONSECA, 2008), uma vez que muito se tem discutido acerca das dificuldades metodológicas encontradas por educadores que atuam com esses alunos, bem como a eficiência e eficácia da Educação Matemática Inclusiva.

Finalizados os debates realizados no âmbito do GD 7, os representantes sintetizaram as discussões e conclusões nos seguintes grupos: os desafios para a área; as lacunas encontradas; os temas de pesquisa; os avanços conquistados e os encaminhamentos para o próximo Fórum. A seguir, apresento uma sinopse de cada um desses grupos.

Os desafios apontados pelo GD 7, subtema Inclusão, estão assentados na falta de entendimento da área de Educação Matemática, considerando os documentos oficiais acerca da temática da inclusão dos diferentes sujeitos e contextos; na formação inicial, continuada e de formadores, que precisa ser repensada para incluir a temática da inclusão e preparar os professores de Matemática para o enfrentamento da diversidade escolar e acadêmica; na compreensão dos processos de ensino e aprendizagem para os alunos de inclusão considerando que matemática deve ser trabalhada e como deve ser trabalhada e nas dificuldades em caracterizar uma pesquisa de inclusão na Educação Matemática.

Por seu turno, as lacunas encontradas, similarmente aos desafios, concentram-se na carência de pesquisas em Educação Matemática envolvendo a inclusão e na falta de subsídios para professores e formadores para o ensino de Matemática em contextos inclusivos.

Os temas de pesquisa estão relacionados à compreensão dos processos de ensino e aprendizagem de Matemática para os diferentes sujeitos e contextos da inclusão; ao tipo de Matemática que deve ser ensinada para os diferentes sujeitos no contexto da inclusão; aos estudos e desenvolvimento de material didático e tecnologia assistiva para o ensino de Matemática no âmbito inclusivo; às investigações a respeito de como ocorre a inclusão em aulas de Matemática e às pesquisas que se voltam para os cursos de formação de professores de Matemática e para os contextos escolares e acadêmicos inclusivos.

Em relação ao eixo referencial teórico-metodológico, o GD 7 destacou a falta de referências próprios para as pesquisas em Educação Matemática Inclusiva, cujas investigações existentes baseiam-se, principalmente, em estudos de caso, grupo focal, análise documental, estado da arte e meta-análise.

O grupo destacou, ainda, os avanços conseguidos quando se trata da inclusão em aulas de Matemática. Para os participantes, a inserção de grupos de estudo e discussão sobre Educação Matemática e Inclusão em diferentes eventos e reuniões da área, fortalecem o subgrupo, impulsionando a proclamação de um GD específico para a temática. Além disso, a criação de linhas de pesquisa em Programas de Pós-Graduação que investigam questões da inclusão na Educação Matemática, bem como a publicação de números temáticos em periódicos da área de ensino, são uma realidade, ainda que tímida.

E numa lógica conclusiva, o GD 7, subtema Inclusão, apresentou os encaminhamentos necessários para a solidificação das ações requeridas, sendo: modificação da denominação do GD7 para Matemática e Inclusão, figurando uma ementa que caracterize as discussões desse grupo, visto que causa dificuldades de compreensão do que seja inclusão em aulas de Matemática; que os processos de formação de professores contemplem pelo menos cinco aspectos: a) a legislação em que se assenta a Educação Inclusiva; b) os direitos dos alunos de serem incluídos; c) as formas de atendimento aos alunos com necessidades educativas especiais; d) os diferentes contextos a que pertencem esses alunos, e, e) as características dos alunos de inclusão.

Como último encaminhamento do grupo, considerando a lacuna de poucas pesquisas voltadas à Educação Matemática e Inclusão, foi sugerido que os periódicos, bem como seus respectivos pareceristas, incorporem esta temática no escopo de suas revistas.

Os debates sinalizaram, ainda, que muitos professores, de Matemática ou não, que estão diretamente envolvidos com os alunos da Educação Especial, necessitam urgentemente de ações que sejam capazes de combater o preconceito existente em sua prática social e escolar (MOREIRA; MANRIQUE, 2012b). Adicionalmente, é preciso destacar que tais comportamentos refletem um retrocesso às conquistas adquiridas e solidificadas ao longo das ações que buscam lugar para as minorias, como é o caso da inclusão de alunos com NEE em aulas de Matemática.

E novamente, advoga-se a necessidade de investigações em distintas áreas e setores da Educação Matemática, uma vez que pouco tem sido discutido acerca da inclusão em aulas de Matemática (MOREIRA, 2015). Assim, deixamos alguns questionamentos para reflexão: Como o campo da Educação Matemática Inclusiva tem procurado se estabelecer e, ainda mais, que pesquisas estão sendo desenvolvidas neste campo, e que contribuições têm trazido para a Educação Especial ou vice-versa?

Por fim, destacamos as discussões utilizadas na construção deste texto, que não só nos fazem refletir sobre o enorme desafio que está posto, como também servem de fonte reflexiva para a construção de uma Educação Matemática ainda mais humanizada, inserida no contexto da diversidade, uma vez que “percebemos os grãos de defeitos e não percebemos as áreas colossais, ricas de vida que as crianças possuem” (VYGOTSKI, 2006, apud PRESTES, 2010, p. 191).

Referências

- BRASIL. (2014a). Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. *Plano Nacional de Educação (PNE)*. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 26 jun.
- BRASIL. Ministério da Educação. (2014b). *Planejando a próxima década: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação*. Brasília: Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino.
- BRASIL. Ministério da Educação. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: Secretaria de Educação Especial.
- CAPRA, Fritjof. (1998). *O ponto de mutação*. São Paulo: Cultrix.

CORREIA, Luís de Miranda. (2008a). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais*: Um guia para educadores e professores. Porto: Porto Editora.

_____. (2008b). *Dificuldades de aprendizagem específicas*: Contributos para uma definição portuguesa. Porto: Porto Editora.

CUNHA, Maria Isabel da. (2012). *O bom professor e sua prática*. 24ª Edição. Campinas: Papirus.

FONSECA, Vítor da. (2003). Tendências futuras da Educação Inclusiva. In STOBÄUS, Claus Dieter; MOSQUERA, Juan José Mouriño (Orgs.) *Educação Especial*: Em direção à Educação Inclusiva. Porto Alegre: EDIPUCRS.

_____. (2008). Prefácio. In: CORREIA, L. M. *Dificuldades de aprendizagem específicas*: Contributos para uma definição portuguesa. Porto: Porto Editora.

KANT, Immanuel. (1974). Resposta à pergunta: “Que é esclarecimento” (Aufklärung)? In: *Textos seletos*: Edição Bilíngue. Petrópolis: Vozes.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. (2003). Uma escola de todos, para todos e com todos: o mote da inclusão. *Revista Educação*, Porto Alegre: PUCRS, n°. 49, mar.

MOREIRA, Geraldo Eustáquio. (2012). *Representações sociais de professoras e professores que ensinam Matemática sobre o fenômeno da deficiência*. Tese de Doutorado em Educação Matemática. São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática.

_____. (2014). Resolvendo problemas com alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento: desafios e conquistas. *Educação Matemática em Revista-RS*, v. 01, pp. 38 - 48.

_____. (2015). *O ensino de Matemática para alunos surdos: Dentro e fora do texto em contexto*. Seminário do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), realizado em 01/06/2015. Disponível em <http://www.pucsp.br/pos-graduacao/mestrado-e-doutorado/educacao-matematica#eventos>.

MOREIRA, Geraldo Eustáquio; MANRIQUE, Ana Lúcia. (2012a). O que pensam os professores que ensinam Matemática sobre a inclusão de alunos com NEE? In: *Perspetivas sociológicas e educacionais em estudos da criança: As marcas das dialogicidades luso-brasileiras*, Vol. 01, 1ª ed., pp. 592-611. Braga-PT: CIEC – Minho.

_____. (2012b). O que pensam os professores que ensinam Matemática sobre a inclusão de alunos com NEE? *I Simpósio Luso-Brasileiro em Estudos da Criança*: Perspetivas Sociológicas e Educacionais. 04 e 05 de junho. Braga, Portugal: Instituto de Educação da Universidade do Minho.

_____. (2014a). Challenges in Inclusive Mathematics Education: Representations by Professionals Who Teach Mathematics to Students with Disabilities. *Creative Education*, Vol. 05, pp. 470 - 483.

_____. (2014b). Educação Inclusiva: Representações Sociais de Professores que Ensinam Matemática. In TARTUCI, Dulcéria. Educação Especial e Inclusão: das políticas públicas às práticas educativas. *Poíesis Pedagógica*, Vol. 12, pp.127 - 149.

TARTUCI, Dulcéria. (2014). Dossiê Educação Especial e Inclusão: das políticas públicas às práticas educativas. *Poíesis Pedagógica*, Catalão-GO, Vol. 12, n. 1, pp. 2-6, jan/jun.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. (1997). *Obras Escogidas V. Fundamentos de defectologia*. Madrid: Visor.

_____. (2010). Osnovi defectologii. Onlain Biblioteka: Versão Virtual, 2006. In: Prestes, Zoia Ribeiro. *Quando não é quase a mesma coisa: Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil - Repercussões no campo educacional*. Tese de Doutorado. Brasília: Universidade de Brasília.