

Soraya Araujo Uchoa Cavalcanti
(Organizadora)

DIVERSIDADE E INCLUSÃO:

Abordagens e experiências

Atena
Editora
Ano 2022

Soraya Araujo Uchoa Cavalcanti
(Organizadora)

DIVERSIDADE E INCLUSÃO:

Abordagens e experiências

 **Atena**
Editora
Ano 2022

Editora chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Editora executiva

Natalia Oliveira

Assistente editorial

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto gráfico

Bruno Oliveira

Camila Alves de Cremo

Daphynny Pamplona

Luiza Alves Batista

Natália Sandrini de Azevedo

Imagens da capa

iStock

Edição de arte

Luiza Alves Batista

2022 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2022 Os autores

Copyright da edição © 2022 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena Editora



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons. Atribuição-Não-Comercial-Não-Derivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial**Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

Prof. Dr. Alexandre de Freitas Carneiro – Universidade Federal de Rondônia

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Profª Drª Ana Maria Aguiar Frias – Universidade de Évora

Profª Drª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa



Prof. Dr. Antonio Carlos da Silva – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Arnaldo Oliveira Souza Júnior – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense
Prof^ª Dr^ª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof^ª Dr^ª Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná
Prof^ª Dr^ª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jadilson Marinho da Silva – Secretaria de Educação de Pernambuco
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
Prof^ª Dr^ª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal do Paraná
Prof^ª Dr^ª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof^ª Dr^ª Lucicleia Barreto Queiroz – Universidade Federal do Acre
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Universidade do Estado de Minas Gerais
Prof^ª Dr^ª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof^ª Dr^ª Marianne Sousa Barbosa – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Prof^ª Dr^ª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso
Prof. Dr. Pedro Henrique Máximo Pereira – Universidade Estadual de Goiás
Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco
Prof^ª Dr^ª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^ª Dr^ª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof^ª Dr^ª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof^ª Dr^ª Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins



Diversidade e inclusão: abordagens e experiências

Diagramação: Camila Alves de Cremo
Correção: Mariane Aparecida Freitas
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: Os autores
Organizadora: Soraya Araujo Uchoa Cavalcanti

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

D618 Diversidade e inclusão: abordagens e experiências / Organizadora Soraya Araujo Uchoa Cavalcanti. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2022.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-258-0297-8

DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.978221507>

1. Diversidade cultural. 2. Inclusão social. I. Cavalcanti, Soraya Araujo Uchoa (Organizadora). II. Título.

CDD 306.4

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná – Brasil
Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br



Atena
Editora
Ano 2022

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.



DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access*, *desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.



APRESENTAÇÃO

A coletânea *Diversidade e Inclusão: Abordagens e Experiências* é composta por 09 (nove) capítulos produtos de pesquisa, ensaio teórico, relato de experiências, estudo de caso, dentre outros.

O primeiro capítulo, discute a produção acadêmica acerca do feminismo, discursos feministas e ações coletivas entre jovens mulheres e adolescentes periféricas. O segundo capítulo, por sua vez, discute identidade, gênero e identidades de gênero na contemporaneidade.

O terceiro capítulo, discute a criminalização da homofobia, o equiparando a Lei do Racismo e o Ativismo Judicial neste contexto. O quarto capítulo discute estratégias pedagógicas com potencial de inclusão social em estudantes universitários com base na inteligência emocional.

O quinto capítulo, apresenta os resultados da pesquisa com acadêmicos com deficiência, síndromes e outras especificidades. O sexto capítulo, discute o processo de ensino e aprendizagem na matemática e a inclusão dos estudantes com deficiência de baixa visão.

O sétimo capítulo, discute a constituição da escola inclusiva e a importância das adaptações curriculares para a inclusão de alunos neste contexto. O oitavo capítulo discute a díade Educação Matemática e inclusão escolar.

O nono capítulo apresenta um estudo de caso acerca das atitudes sociais de uma turma do 4.º ano de escolaridade no contexto da inclusão de um colega com Perturbação do Espectro do Autismo.

Soraya Araujo Uchoa Cavalcanti

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1..... 1

FEMINISMO E JUVENTUDE PERIFÉRICA: CONSIDERAÇÕES PARA O DEBATE

Fernanda Menezes Santos


Marcia Francisca de Oliveira Silva

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.9782215071>

CAPÍTULO 2..... 12

IDENTIDADES E GÊNEROS EM MOVIMENTO

Rubens da Silva Ferreira

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.9782215072>


CAPÍTULO 3..... 23

CRIMINALIZAÇÃO DA HOMOFOBIA: A OMISSÃO DO CONGRESSO FRENTE AO ATIVISMO JUDICIAL DO SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL – STF

Claudia Vilhena Barbosa

Laura Milca Silva Siqueira

Sayory Karolina de Souza Barros

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.9782215073>


CAPÍTULO 4..... 35

INTELIGÊNCIA EMOCIONAL COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA PARA FORTALECER A INCLUSÃO SOCIAL EM ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS

Mónica Rocío Barón Montaña

Jenny Patricia Ortiz Quevedo

Jairo Jamith Palacios Rozo

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.9782215074>


CAPÍTULO 5..... 46

EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO CAMPUS DA UNEMAT DE SINOP

Elisangela Dias Brugnera

Ademilde Aparecida Gabriel Kato

Maria Angélica Dornelles Dias

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.9782215075>

CAPÍTULO 6..... 59


ASPECTOS E OS CONCEITOS DE ADAPTAÇÃO NA INCLUSÃO DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA




Clarissa Raimundo de Ataíde

Michelle Alencar Ferreira Gonçalves

Ritianne de Fátima Silva de Oliveira

Walber Christiano Lima da Costa

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.9782215076>

CAPÍTULO 7	70
INCLUIR E ADAPTAR NA ESCOLA Caroline Borges Zanato  https://doi.org/10.22533/at.ed.9782215077	
CAPÍTULO 8	82
EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E INCLUSÃO: EDUCAÇÃO PARA TODOS E TODAS Karla Vanessa Gomes dos Santos Ellen Michelle Barbosa de Moura Joeanne Neves Fraz Geraldo Eustáquio Moreira  https://doi.org/10.22533/at.ed.9782215078	
CAPÍTULO 9	102
ATITUDES SOCIAIS EM RELAÇÃO À INCLUSÃO: PERCEÇÕES DE ALUNOS DO 4.º ANO — ESTUDO DE CASO Maria Celeste Sousa Lopes Delmina Cardoso de Oliveira  https://doi.org/10.22533/at.ed.9782215079	
SOBRE A ORGANIZADORA	114
ÍNDICE REMISSIVO	115

CAPÍTULO 8

EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E INCLUSÃO: EDUCAÇÃO PARA TODOS E TODAS

Data de aceite: 04/07/2022

Data de submissão: 24/05/2022

Karla Vanessa Gomes dos Santos

Secretaria Estadual de Educação do Distrito
Federal (SEEDF)
Brasília, DF
<https://orcid.org/0000-0001-6813-2913>

Ellen Michelle Barbosa de Moura

Universidade de Brasília (UnB), Faculdade de
Educação
Secretaria Estadual de Educação do Distrito
Federal (SEEDF)
Brasília, DF
<https://orcid.org/0000-0001-6664-6419>

Joanne Neves Fraz

Universidade de Brasília (UnB), Faculdade de
Educação
Brasília, DF
<https://orcid.org/0000-0001-8623-3769>

Geraldo Eustáquio Moreira

Universidade de Brasília (UnB), Faculdade de
Educação
Brasília, DF
<https://orcid.org/0000-0002-1455-6646>

RESUMO: O artigo objetiva refletir acerca da diáde Educação Matemática e inclusão escolar a partir de quatro produções que envolvem a temática, sendo três artigos e uma dissertação. De natureza descritivo-analítica e abordagem qualitativa, o estudo utiliza a pesquisa bibliográfica como procedimento. Os

resultados demonstram a importância da revisão bibliográfica de produções que destacam a relação citada acima na perspectiva de educação para todos e todas que consideram os estudantes como sujeitos na pesquisa, pois amplia as discussões e conhecimentos sobre a temática. As produções problematizam a formação do professor que ensina Matemática, defendem a formação continuada como necessária e permanente, expõem as fragilidades do ensino da Matemática nas escolas brasileiras. Ao mesmo tempo, enfatizam as potencialidades de intervenções baseadas na Educação Matemática Inclusiva para todos e todas, demonstrando que esse deve ser uma das propostas de ações dos professores que ensinam Matemática. Constatou-se que compreender a relação entre Educação Matemática e inclusão escolar é essencial, visto que este fator é uma realidade nas escolas e o desafio é construir relações democráticas e com equidade de modo mais consciente e problematizado.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Matemática Inclusiva. Inclusão Escolar. Educação para Todos. Direitos Humanos.

MATHEMATICS EDUCATION AND INCLUSION: EDUCATION FOR ALL

ABSTRACT: The article aims to reflect on the dyad Mathematics Education and school inclusion from four productions that involve the theme, three articles and a dissertation. With descriptive-analytical nature and qualitative approach, the study uses bibliographic research as a procedure. The results show the importance of the bibliographic review of productions that

highlight the relationship mentioned above in the perspective of education for all and all that consider students as subjects in the research, because it broadens the discussions and knowledge about the theme. The literature discusses the training of the teacher who teaches mathematics, defends continuing education as necessary and permanent, exposes the weaknesses of mathematics teaching in Brazilian schools. At the same time, they emphasize the potential of interventions based on Inclusive Mathematics Education for all, showing that this should be one of the proposals for actions by teachers who teach Mathematics. It was found that understanding the relationship between Mathematics Education and school inclusion is essential, since this factor is a reality in schools and the challenge is to build democratic and equitable relationships in a more conscious and problematized way.

KEYWORDS: Inclusive Mathematics Education. School Inclusion. Education for All. Human Rights.

1 | INTRODUÇÃO

Discorrer sobre inclusão escolar é um desafio, uma vez que tanto os marcos documentais quanto a história da Educação Especial demonstram a busca pela inclusão como um constructo histórico que exige mudança de paradigmas, de concepções de sujeito e pedagógicas que ainda estão em curso.

É necessário reconhecer que a história da Educação Inclusiva é um caminho cheio de atravancos e que, ao longo dos anos, ocorre simultaneamente aceitação e rejeição da Educação Inclusiva por parte do público da Educação Especial (Slee, 2011). Um dos aspectos a ressaltar são os avanços percebidos nos textos das legislações que representam mudança no que tange à compreensão dos conceitos referentes à deficiência e a necessidades educativas específicas (NEE).

A discussão a respeito de inclusão é considerada pelos Direitos Humanos como necessária e de modo amplo, conforme pontuam Candau (2013), Slee (2011), Mantoan, (2003) e Vieira e Moreira (2020). Para esses autores, incluir significa pensar em todos os grupos que, de algum modo, estão à margem da sociedade, ou seja, pensar para além do público da Educação Especial (Pessoas com Deficiência - PcD, Transtorno Global do Desenvolvimento - TGD¹ e Altas Habilidades/Superdotação - AH/SD).

A Educação Inclusiva engloba uma gama de sujeitos que são marginalizados e excluídos pela educação (Slee, 2011). Diz respeito, mas não se limita, a imigrantes e refugiados, negros, estudantes em situação de risco, gays, lésbicas e transgêneros: lista que cresce celeremente. Para Moreira (2014, p. 40), “negar a diversidade é negar as peculiaridades de cada ser humano”. Assim, a Educação Inclusiva intenta um projeto educacional crítico, de identificação e comprometimento em acabar com a exclusão social e educacional.

¹ Em 2013, com o advento do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais V (DSM-V), que é um guia de classificação diagnóstica, houve alteração na nomenclatura e o TGD passou a ser denominado como Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Uma das facetas de Educação Inclusiva é a garantia da inclusão de todos (Tunes 2003; Correia, 2008; Mantoan, 2009, 2020), no que concerne à aprendizagem em todas as áreas de conhecimento, inclusive a Matemática pois, promover construção de conhecimento a partir dos saberes dos estudantes, considerando suas potencialidades e dificuldades, é um ato de resistência e lutas por uma educação que busca garantir a equidade e por uma sociedade mais justa, sem disparidades sociais tão marcada e acentuada pelas diferenças.

Importante destacar que a Educação Matemática é um campo de conhecimento complexo e coaduna discussões da Educação e da Matemática com caráter interdisciplinar, por isso constitui-se a partir das possibilidades de investigações de diversas com várias áreas de conhecimento (D'Ambrosio, 1993; Bicudo, 2013): o que lhe abre múltiplas vias de diálogo. Como o alinhamento desta proposta de análise à Educação Matemática Crítica tratada por Skovsmose (2013, p. 83), que discute as intervenções em Educação Matemática cujo ponto de partida é a realidade, relevante e concreta, dos estudantes, de situações vividas pelos alunos, que façam sentido para eles e que sejam mediadas por um processo educacional dialógico. Assim, para o autor, “[...] as estruturas matemáticas vêm a ter um papel na vida social tão fundamental quanto o das estruturas ideológicas na organização da realidade”.

Fator que possibilita que as questões sociais sejam abordadas e problematizadas e, conseqüentemente, aumentam as chances de que as contradições sociais sejam descortinadas, discutidas, revistas e tornem-se passíveis de enfrentamento. Por isso, o matemático afirma ser “[...] importante abordar criticamente qualquer forma de leitura e escrita com a matemática” (Skovsmose, 2017, p. 34). Nesse sentido, Meyer, Caldeira e Malheiros (2011) explicam que a Educação Matemática Crítica pensa em modos mais eficientes de ensinar conteúdos matemáticos, sendo o desafio principal pensar ações que visam o desenvolvimento da cidadania e democracia por meio da aprendizagem da Matemática.

Dados do Relatório “A inclusão social e os direitos das pessoas com deficiência no Brasil” (ONU, 2013) afirmam que cerca de 10% da população mundial, 650 milhões de pessoas (dados referentes a 2010) apresentavam deficiência, o que coloca o foco na urgência de pensar em ações de inclusão de modo permanente.

Isto posto, analisar documentos, publicações, esclarecer conceitos relativos à inclusão e pensar na tríade Educação Inclusiva e Educação Matemática é essencial, pois amplia as discussões e conhecimentos. É uma ação que pode reverberar na elaboração de políticas públicas para a Educação Especial que, ao saírem do papel, como afirmam Paula e Pederiva (2018), asseguram os direitos socioeducacionais dos alunos com NEE e apresentam exemplos de aprendizagem orgânica, com qualidade em todos os aspectos, o que rompe o processo da parcialidade no desenvolvimento de crianças com deficiência.

Diante dos fatores citados, este capítulo tem como objetivo refletir acerca da tríade Educação Matemática e inclusão escolar a partir de quatro produções que envolvem a

temática em profundidade, sendo três artigos e uma dissertação que tem a perspectiva da *educação para todos e todas*, haja vista que essa discussão é pertinente e urgente no Brasil devido à constatação, baseada em avaliações de larga escala, de que os estudantes brasileiros, em sua maioria, estão excluídos em relação à construção de conhecimentos matemáticos. Conforme Moura e Paula (2013), é significativo o papel da pós-graduação na produção da pesquisa e na formação de pesquisadores para o avanço do conhecimento científico criativo, crítico, novo e relevante. Por isso, publicizar estudos produzidos em relação a temática é eminentemente necessário.

Estudo de natureza descritivo-analítica e abordagem qualitativa (Minayo, 2014), o procedimento adotado foi a pesquisa bibliográfica (Fonseca, 2002), levando-se em conta a limitação e a historicidade da Educação Inclusiva, bem como a reflexão sob as considerações efetivas da Educação Matemática Inclusiva.

Este capítulo está organizado com esta introdução, os aspectos metodológicos, o desenvolvimento com a análise de artigos e dissertação sobre a inclusão escolar e Educação Matemática, seguido das implicações educacionais e as considerações finais.

2 | ASPECTOS METODOLÓGICOS

O presente estudo de natureza descritivo-analítica apresenta abordagem qualitativa, pois preocupa-se com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, ocupando-se da compreensão da dinâmica das relações sociais e interpretação aprofundada dos dados/estudos. Para Minayo (2014), a pesquisa qualitativa tem características próprias, trabalha com grande universo de significados que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos pesquisados.

O procedimento adotado foi a pesquisa bibliográfica. Fonseca (2002, p. 32) explica que este tipo de pesquisa “[...] é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites”.

A proposta teve como critério de inclusão/exclusão artigos de um grupo de pesquisa² da Universidade de Brasília - UnB, que incluíssem na discussão a perspectiva de educação para todos e todas e tivessem estudantes como sujeitos da investigação ou na intervenção relatada. O recorte temporal foi entre os anos de 2014 e 2020. A busca foi realizada com base na leitura dos resumos dos trabalhos dos integrantes do grupo de pesquisa.

Foram levantados três artigos e uma dissertação que contemplaram o critério estabelecido para análise, como disposto na Tabela 1.

2 O Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq define grupo de pesquisa como “[...] um conjunto de indivíduos organizados hierarquicamente em torno de uma ou, eventualmente, duas lideranças”, com experiência, o destaque e a liderança no terreno científico ou tecnológico e, que apresentam como características: envolvimento profissional e permanente com a atividade de pesquisa; organização do trabalho em torno de linhas comuns de pesquisa; e, Compartilhamento, em algum grau, de instalações e equipamentos. Recuperado de <https://www.gov.br/pt-br/servicos-estaduais/grupos-de-pesquisa-1>

ANO	AUTOR(ES)	TIPO	OBJETIVO
2014	Geraldo Eustáquio Moreira	Artigo	Mostrar os resultados positivos conquistados em aulas de Matemática, ministradas para alunos com necessidades educativas especiais (NEE), do 9º ano do Ensino Fundamental da rede pública de ensino.
2018	Geraldo Eustáquio Moreira e Andreza Fiorini Perez Rivera	Artigo	Contribuir com as investigações sobre a díade Inclusão-Matemática, priorizando os aspectos inclusivos e pedagógicos dessa relação (intervenção em uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental, composta por 15 alunos do ensino regular, um aluno com deficiência intelectual e outro aluno com Espectro de Autismo).
2018	Cristina de Jesus Teixeira; Thiago Ferreira de Paiva e Geraldo Eustáquio Moreira	Artigo	Analisar a díade inclusão/exclusão no contexto educacional atual e descrever ações de inclusão em uma abordagem formativa da aprendizagem matemática (5º e 7º anos do Ensino Fundamental).
2019	Thiago Ferreira de Paiva	Dissertação	Analisar as contribuições do uso de recursos didáticos no processo de ensino e aprendizagem de Matemática para estudantes com NEE (oito estudantes matriculados nos Anos Finais do Ensino Fundamental).

Tabela 1: Produções analisadas

Fonte: Elaborado pelos autores.

A leitura dos objetivos das publicações justifica a importância de analisar e publicar produções focadas na discussão sobre Educação Matemática e inclusão que buscam lançar luzes sobre assunto tão atual e desafiador, que trazem em seu bojo problematizações e possibilidades de ação.

3 I EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E INCLUSÃO ESCOLAR

O Brasil tem grandes desafios educacionais e um deles refere-se à díade inclusão escolar e Educação Matemática, visto que os resultados nas avaliações de larga escala, tanto nacionais quanto internacionais, demonstram que o ensino nessa área ainda é excludente. Exemplo é o desempenho do Brasil no Programa Internacional de Avaliação - Pisa ao longo da série histórica, pois a pontuação do país ao longo das edições foi de 356 em 2003, 370 em 2006, 386 em 2009, 389 em 2012, 377 em 2015, e, 384 em 2018. Considerando o conjunto das edições, o Brasil manteve-se abaixo da média dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE.

Sendo assim, no Pisa de 2018, de acordo com o relatório do Inep, baseado nos dados da OCDE (Inep, 2019), mesmo que “[...] a média de proficiência do Brasil tenha aumentado de 377 em 2015 para 384 em 2018, esses valores não são estatisticamente diferentes quando se consideram os intervalos de confiança” (Inep, 2019, p. 107). Tais resultados, segundo Lima, Moreira, Vieira e Ortigão (2020, p. 18), apontam para a necessária reflexão sobre a matemática escolar brasileira e para os seguintes questionamentos:

[...] quais os fatores que interferem no desempenho dos estudantes brasileiros;

até que ponto as desigualdades sociais influenciam nesses resultados; como a formação de professores tem tratado esses dados e trazido discussões para os licenciandos em matemática e, para além disso, como gestores e professores de matemática, atuantes na Educação Básica, têm recebido esses resultados a favor da mudança de ações educativas dentro de escola.

No contexto nacional, o Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb demonstrou que, segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep, mais de 5,6 milhões de estudantes participaram da última edição, que aconteceu em 2019. Segundo dados disponibilizados pelo Inep (2020), os resultados constataam que no 2º ano do ensino fundamental cerca de metade dos discentes estão entre os níveis 5 e 8 de proficiência. Contudo, o percentual mais alto (19,83%) está no nível 4 e 2,82% encontram-se no nível 1.

Outro dado de destaque no que tange aos desafios está exposto na síntese do Grupo de Discussão 9: Pesquisa em Educação Matemática e Inclusão do IV Fórum – Parâmetros Balizadores da Pesquisa em Educação Matemática no Brasil ao concluir que em relação aos processos de aprendizagem, a percepção geral é do pouco desenvolvimento escolar dos estudantes com deficiência, seja na escola regular ou salas e escolas especializadas.

Os dados evidenciam as dificuldades apresentadas pelos estudantes brasileiros nessa área e cria a necessidade de considerar, de modo mais amplo, o conceito de inclusão, uma vez que não basta incluir os estudantes PcD, TGD e AH/SD: é premente a mudança de concepção para um pensamento inclusivo, através do qual, todos os estudantes, sejam considerados, na visão dos Direitos Humanos, de modo a garantir aprendizagens em Matemática e nas demais áreas do saber. Rodrigues (2018, p. 235) cita que “[...] as áreas do conhecimento que devem se movimentar para possibilitar a educação inclusiva, a Educação Matemática tem sua parte de responsabilidade no sentido de produzir conhecimento para se pensar questões” que envolvam a perspectiva de uma educação para todos e todas.

A Declaração de Salamanca (1994) traz a defesa da educação para todos os estudantes que apresentam necessidades educacionais especiais³, entendendo que as necessidades podem estar relacionadas a uma deficiência ou dificuldade de aprendizagem, o que já é uma ampliação. Por conseguinte, o desafio para os educadores da área de Matemática é compreender que o ensino da Matemática diz respeito e está inserido nas metas maiores da educação, relativas à Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), como menciona D’Ambrosio (2002).

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da Organização das Nações Unidas – ONU (2006), considerada o primeiro tratado abrangente de Direitos Humanos do século XXI, traz como foco principal que todas as pessoas têm direito ao total espectro dos Direitos Humanos e liberdades fundamentais, sem discriminação. E, a

3 A partir da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da Organização das Nações Unidas de 2006, o termo Necessidade Educacional Especial é substituído por Necessidade Educacional Específica (NEE) com o objetivo de atender a concepção da educação inclusiva.

ONU, ao considerar que os Direitos Humanos são direitos inerentes a todos os sujeitos, independentemente de raça, sexo, nacionalidade, etnia, idioma, religião ou qualquer outra condição, auxilia na garantia da ampliação da concepção de inclusão de todos e todas. Ou seja, ao proporcionar discussão a respeito da Educação Inclusiva e Educação Matemática, o intuito é incluir e garantir aprendizagens.

Importante destacar que a história da Educação Matemática como área de pesquisa é recente, pois, sua consolidação como subárea da Matemática acontece em 1908 no Congresso Internacional de Matemáticos (Miguel, Garnica, Iglioni, & D'Ambrosio, 2004). Nesta seara, destaca-se a influência de Felix Klein (1849-1925), matemático alemão que contribuiu com a afirmação da Educação Matemática como disciplina.

No Brasil, as discussões começam a avançar nos anos de 1980 quando a área se torna, aos poucos, autônoma. Neste percurso histórico destaca-se a criação de um grupo de trabalho na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), fato que significa o reconhecimento da área pela academia. E a crescente divulgação das pesquisas na área em revistas acadêmicas e dos trabalhos acadêmicos para fins de titulação, o aumento de núcleos de pesquisas em Educação Matemática nos programas de pós-graduação em educação e a consolidação dos programas de pós-graduação específicos em Educação Matemática (Miguel et al., 2004) são resultados desse avanço.

O ensino da Matemática tem em seu conteúdo curricular o conhecimento acumulado e valorizado historicamente para a formação dos sujeitos históricos culturais. Porém, o currículo oficial é composto por meio de escolhas e disputas que estão atreladas às relações de poder vigente. Na perspectiva crítica tem-se a não neutralidade dos currículos prescritos (Sacristán, 2013), que diz respeito à disputa no campo social em uma sociedade dividida em classes. Outra visão é a pós-crítica na qual a discussão centra-se na inserção do currículo nas relações de poder (Silva, 2010), esse dá maior ênfase nas questões de raça, gênero e sexualidade.

Contudo, seja qual for a perspectiva curricular o que se destaca é o fato de que o currículo ressalta determinados conhecimentos, silencia outros e as discussões a partir da Educação Matemática podem auxiliar na ampliação do raciocínio lógico e leitura de mundo (Skovsmose, 2017), o que influi diretamente na capacidade de ler e compreender o contexto social e problematizá-lo.

Destarte, a Matemática fez-se por meio de uma construção histórica e cultural por seres humanos em constante busca. Skovsmose (2008) reflete sobre o poder da Matemática que pode auxiliar na libertação (servir a maravilhas), quando pensada de modo a apoiar o desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico ou ser fonte de formatação da sociedade, auxiliando na submissão dos sujeitos às normas que classificam e padronizam os alunos (produzir horrores). O que inclui a Educação Matemática desde a construção dos conceitos matemáticos e sua relação com a vivência dos sujeitos: práticas descontextualizadas geram uma Matemática escolar reducionista e distante de

sua potencialidade social e transformadora (Nacarato, Mengali & Passos, 2014; Vieira & Moreira, 2020).

Assim sendo, pensar a formação docente para professores que ensinam Matemática, inclusão e modos diversificados para lidar com alunos com NEE é pertinente e foi destacada por Moreira (2012, p. 12), quando este afirma que

[...] as professoras e os professores que ensinam Matemática, e que estão diretamente envolvidos com o aluno especial e com a Educação Especial em geral, precisam estar mais bem preparados para lidarem com esta clientela, uma vez que todas as escolas são consideradas inclusivas e, por força da lei, são obrigadas a atender todos os tipos de alunos sob pena de responderem por prática de exclusão e preconceito.

A maioria dos professores tiveram uma educação escolar pautada no modelo tradicional em que o professor é o detentor do saber e o aluno um receptáculo na qual o professor imprime seu conhecimento, ou seja, com aulas pautadas em repetição e memorização sem compreensão ou relação com o cotidiano, fator que dificulta uma visão de educação inclusiva na qual o docente vê-se diante do desafio de transformar as práticas tradicionais que já são obsoletas.

Portanto, a formação docente tem como um dos pontos de atenção entender que a vivência das práticas pedagógicas no ensino de Matemática tem potencial de promover ressignificações quanto à percepção do outro: “A matemática é relevante e confiável, porque pode ser aplicada a todos os tipos de problemas reais. A aplicação da matemática não tem limite, já que é sempre possível matematizar um problema” (Skovsmose, 2013, p. 130). Assim sendo, a matemática, segundo D’Ambrósio (2002) é um instrumento para tomada de decisões e como tal, também fornece meios para a avaliação das consequências das decisões escolhidas.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

O artigo I “O Desafio da inclusão de alunos com NEE em aulas de Matemática em uma escola do Ensino Fundamental do Distrito Federal”, escrito por Moreira e Rivera (2018), apresenta diálogos com pesquisas que tiveram como foco a dupla inclusão e Educação Matemática, priorizando os aspectos inclusivos e pedagógicos dessa relação.

A pesquisa elencou produções científicas que permitiram compreender e discutir a Educação Inclusiva, mais especificamente em aulas de Matemática entre 2010 e 2015. Estas, em linhas gerais, versam sobre o trabalho realizado com pessoas com deficiência e intervenção pedagógica na vertente da inclusão. Segundo os autores, sabe-se que “[...] a inclusão de alunos com NEE tem sido motivo de grande preocupação para professores, pesquisadores e familiares desses estudantes” (Moreira & Rivera, 2018, p. 137).

A pesquisa aconteceu em uma escola do Distrito Federal de Ensino Fundamental e relata sobre o ensino da Matemática em turma inclusiva. Moreira e Rivera (2018, p. 146)

verificaram, no *lôcus* da escola, que a docente ainda não conseguia, de fato, incluir os estudantes com deficiência, pois eles ficavam segregados, ora desenhando, ora pintando e, na maioria das vezes, apartados do grupo. Assim, era observado que “Os jogos e brincadeiras eram separatistas: alunos do regular realizavam atividades com alunos do regular e alunos com NEE ficavam com alunos com NEE”.

Os alunos com deficiência eram acompanhados por uma monitora, a qual tornou-se referência em substituição à professora. O que de fato não alinha ao objetivo da inclusão desses estudantes como versa a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008). Durante a observação, os autores não presenciaram momentos em que os estudantes foram, de fato, incluídos nas aulas de Matemática.

A docente apontou que, em geral, conhece poucos materiais didáticos apropriados para o ensino de Matemática para alunos com NEE e utiliza os mesmos materiais usados para a classe regular, sem nenhuma adaptação. Considera que a escola não está equipada com material didático apropriado ao ensino de Matemática para alunos com NEE e os poucos materiais que existem, utiliza esporadicamente.

Salla, Nery e Paiva (2020, p. 83) apontam que as escolas precisam reconhecer a necessidade de ultrapassar apenas a inserção do estudante com NEE na sala de aula e criar mecanismos que os incluam efetivamente nas atividades desenvolvidas. No entanto, a professora participante (do 4º ano do Ensino Fundamental) da pesquisa informou que durante a sua formação inicial teve algumas disciplinas que abordaram a inclusão em aulas diversas, porém nenhuma disciplina específica versou sobre como desenvolver os conhecimentos matemáticos com alunos com deficiência. E informou aos pesquisadores que tem procurado cursos que abordam a inclusão de alunos da Educação Especial em classes regulares, mas que não havia parado para pensar em algo tão específico quanto ao uso de materiais didáticos em aulas de Matemática para esses discentes. Por isso, nas palavras dos autores, “Matematicamente falando, não houve nenhuma tentativa de ensinar quaisquer coisas relacionadas à área para aqueles dois alunos, ou ainda, aproveitar a rica oferta de socialização que a Matemática propicia” (Moreira & Rivera, 2018, p. 147).

A docente afirmou ainda que a formação inicial é muito “fraca” e que, infelizmente, os professores se deparam com uma realidade bastante dura quando assumem salas de aulas com alunos com NEE, fala corroborada por autores como D’Ambrosio (2002). Segundo a professora, sujeito da pesquisa, na maioria das vezes, os alunos “especiais” acabam por ser marginalizados e ficam apartados dos outros alunos no dia a dia da sala de aula (Moreira & Rivera, 2018).

Na análise, os autores enfatizam que muitas são as razões para que a escola em questão, intitulada de inclusiva, não exerça plenamente sua função de incluir e, para, além disso, de ensinar, ou seja, criar possibilidades para produção ou construção de saberes. Inferem a respeito da essencialidade da formação continuada de o docente ter como um dos princípios da sua ação a pesquisa, pois já existem publicações sobre a temática, a

importância da troca de experiências e saberes entre os pares, necessidade de que os professores participem de palestras, façam leituras em grupo, participem de discussões e debates.

Segundo Moreira e Rivera (2018), o principal motivo de atitudes pouco inclusivas é a falta de formação para lidar com o desafio na docência de alunos com NEE em aulas de Matemática. Ou seja, incluir a discussão que entenda a unicidade teoria e prática na formação inicial é essencial, consentaneamente, Moura, Fraz, Santos e Moreira (2021, p. 2) defendem que “ações e atividades inclusivas desenvolvidas na formação inicial podem resultar em mudanças nas atitudes dos estudantes mediante a inclusão e podem gerar impactos no cotidiano da prática pedagógica”.

O estudo apresenta inúmeros desafios associados ao ensino da Matemática na perspectiva inclusiva. Consoante a Moreira e Manrique (2014), variados aspectos relativos à Educação Matemática e à Matemática têm sido objeto de estudo. Entre eles,

[...] a importância da Modelagem Matemática como estratégia de ensino; as características socioemocionais dos alunos com dificuldades em Matemática; as concepções de professores acerca do ensino de Matemática; os pressupostos da Educação Matemática Inclusiva; as implicações da utilização do laboratório de ensino de Matemática; as dificuldades de aprendizagem em Matemática; a elaboração de materiais pedagógicos; o uso de tecnologias no ensino de Matemática e, mais recentemente, a inclusão de alunos com NEE em aulas de Matemáticas (Moreira & Manrique, 2014, p. 137).

Em suma, o artigo I oportuniza a problematização da formação de professores no Brasil, da distância entre o que está proposto nas leis e o que de fato acontece nas escolas brasileiras em relação à inclusão, as dificuldades inerentes a práticas pedagógicas que levem a cabo as discussões sobre o direito de todos e todas à educação e propõe ações para melhorar o cenário educacional em relação à Educação Matemática Inclusiva.

O artigo II, “Matemática e inclusão: para além dos resultados”, escrito por Teixeira, Paiva e Moreira (2018), discute a Educação Matemática na perspectiva da inclusão educacional de todos os estudantes, visto que os resultados do Brasil em avaliações de larga escala, como o Pisa, demonstram que não são os alunos com deficiência que têm dificuldades, mas sim, cerca de 90% dos estudantes do Ensino Médio.

Teixeira, Paiva e Moreira (2018, p. 395) afirmam que os resultados evidenciam dificuldades gerais de aprendizagem em Matemática, ressaltando que todos os níveis apresentam dificuldades acentuadas, por parte dos estudantes. Essas questões acabam por resultar na exclusão dos alunos, provocar evasão, pela retenção escolar, causar sentimentos negativos de autoestima e pouca crença na capacidade de aprender. Problematizam como é possível falar em acesso, permanência, direito a níveis de aprendizagem diante de índices tão desfavoráveis em relação às aprendizagens em Matemática dos estudantes. Defendem que *a inclusão deve, obrigatoriamente, significar oportunidades para que todos e todas aprendam*, independente de qual seja sua condição social, raça, dificuldade ou deficiência.

Os autores consideram também a dimensão da relação da Matemática com a vida real como base do desenvolvimento de um processo ensino-aprendizagem por meio do qual se pretende que os conhecimentos, alocados nesta área do saber, atuem como mecanismos de promoção da formação intelectual e social dos estudantes. Para Vieira e Moreira (2018, p. 556), possibilitar a estes estudantes o desenvolvimento de uma “[...] cidadania crítica para que eles possam fazer a diferença na sociedade”.

Teixeira, Paiva e Moreira (2018) apresentam duas intervenções em aulas de Matemática para estudantes do 5º e 7º anos que partem do princípio de aulas desafiadoras e criativas, que contribuem para a mudança das concepções acerca da Matemática e possibilitam a construção de conhecimento significativo.

Na primeira, usam a contação de história como recurso didático no ensino de Matemática, promotora de discussão e problematização. Os sujeitos são estudantes do 5º ano e a inquietação que motivou a intervenção foi que os discentes afirmavam que a Matemática era um “bicho de 7 cabeças”. A história contada foi “O Homem que Calculava – Partilha” (Malba Tahan, 1938) e como considerações, enfatizam a necessidade de utilização de recursos didáticos distintos e alternativos como ferramentas para mudança de pensamento em e sobre Matemática. Atividades diferenciadas contribuem para a atenção, concentração e participação dos estudantes.

A segunda atividade foi sobre jogos adaptados à Matemática no 7º ano. A mola propulsora da ação foi o desejo de incluir todos via aprendizagem significativa através de jogos por meio de situações problema. Como ponderações, afirmaram que, ao criar jogos para trabalhar conceitos matemáticos de modo colaborativo, os estudantes se envolvem e pesquisam. Por meio da criação de jogos acontecem aprendizagens individuais via trabalho colaborativo, por isso esse tipo de atividade é um rico instrumento de socialização.

O artigo II apresenta como considerações a necessidade de se repensar práticas pedagógicas e políticas educacionais para possibilitar que a Matemática se torne uma disciplina prazerosa e cativante. Segundo Teixeira, Paiva e Moreira (2018, p. 405), experiências exitosas como as intervenções realizadas tornam o trabalho docente significativo e colocam os estudantes como sujeitos ativos no processo de ensino-aprendizagem e “[...] apresentam possibilidades reais que incentivam tanto aprendizagens como potencialidades de criatividade”.

Assim, os discentes aprendem que as aulas foram planejadas levando em consideração as diferenças, interesses e tenham diversificação. Ademais, a Matemática pode ser importante instrumento de socialização, integração social e tomada de decisões (D’Ambrósio, 2002; Vieira & Moreira, 2018; Moreira & Manrique, 2019; Moreira, 2020).

Em suma, o artigo II aponta a Matemática e a inclusão como possíveis e realiza intervenções significativas em escola pública na perspectiva da educação para todos por meio de ação em que o conteúdo da Matemática é mecanismo de mediação do processo educativo. O conteúdo precisa estar relacionado com a vida do estudante, partir de seus

interesses e conhecimentos, aqueles que os estudantes têm acesso no mundo atual, no cotidiano por meio de problematizações (D'Ambrosio, 2002; Skovsmose, 2013). Contudo, é papel da escola e do professor propor a organização do espaço educativo (meio social), como demonstrado no artigo, de modo a proporcionar a construção e ampliação para o conhecimento científico, típico do espaço escolar. Tendo potencial de descortinar as desigualdades sociais vigentes por meio da ampliação do entendimento do mundo pelos sujeitos e pensamento crítico (Skovsmose, 2008).

O artigo III, “Resolvendo problemas com alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento: desafios e conquistas”, escrito por Moreira (2014), publiciza uma intervenção realizada na sala de recursos com estudantes com Síndrome de *Aspenger* correlacionada à Educação Matemática. O objetivo foi mostrar uma experiência que, para o autor, revelou-se criativa, com sucesso e resultados positivos no ensino de Matemática para alunos com transtornos globais de desenvolvimento e com necessidades educacionais específicas. Os sujeitos foram dois estudantes do 9º ano – TGD, com 14 e 15 anos.

As considerações do estudo de Moreira (2014) versaram sobre a necessidade de aulas de Matemática mais dinâmicas e criativas, mas possíveis; que relacionam conteúdos com realidade dos estudantes; que sejam pensados em atividades com sentido que também é prático, que levam em consideração a questão da afetividade uma vez que a emoção e o social estão envolvidos nesta ação relatada pelo educador. Destacamos que aprender é um processo interno, individual subjetivo que, na maioria das vezes, nem o sujeito tem consciência de como acontece, contudo, quando o professor tem como premissa a disponibilização do acervo de conhecimentos que dialogam com a vivência do estudante com o objetivo de criar situações pedagógicas que visem à expansão dos saberes a aprendizagem tem mais chances de acontecer (Mantoan, 2020).

O relato evidencia que intervenções pautadas em práticas do cotidiano, que respeitam e, ao mesmo tempo, desafiam os estudantes e são dialogadas, possibilitam a construção de conhecimentos para todos. Moreira (2014, p. 43) ressalta que para a realização de tarefas e/ou atividades como a apresentada no artigo é necessário “[...] ter em mente que o aluno é capaz, que ele pode romper a barreira do preconceito imposta socialmente e derrubar a crença de que ele não é capaz”.

Entretanto, muitos destes docentes que ensinam Matemática “não acreditam que o aluno/pessoa com deficiência possa se desenvolver e aprender Matemática” (IV Fórum de Discussão - Parâmetros Balizadores da Pesquisa em Educação Matemática no Brasil, 2017, s.n). Ou seja, o desafio a ser enfrentado é contínuo e o conceito de inclusão precisa “[...] estar internalizado e desmistificado, para que possa fazer parte das ações cotidianas de todos” (Salla, Nery, & Paiva, 2020, p. 99).

Em síntese, o artigo III demonstra a importância e necessidade de que todos os atores escolares, professores das salas regulares, das salas de recursos, diretores e outros profissionais, bem como as famílias reconheçam os direitos à aprendizagem de todos os

estudantes e depreende ações neste sentido. Para isso, a formação inicial e continuada, as discussões sobre a temática no *lócus* da escola tornam-se necessidade permanente, pois, muitas vezes, ainda faz-se necessário mudança de paradigma acerca, inclusive, das potencialidades dos discentes. A relação entre conteúdo e vida, defendida por Skovsmose (2013), ao afirmar que a Matemática precisa ter viés democrático por meio da prática pedagógica que respeita e considera os saberes dos educandos, é temática necessária na formação de professores.

A última referência a ser analisada é a dissertação realizada por Paiva (2019), que analisa as contribuições do uso de recursos didáticos no processo de ensino e aprendizagem de Matemática para estudantes com NEE em uma escola pública e do campo do Distrito Federal. Abordou o uso de recursos didático-matemáticos sob um olhar inclusivo, trazendo o origami e a contação de história como exemplos de aplicação.

Os sujeitos pesquisados foram 11 professores que ensinam Matemática e os oito estudantes atendidos pela Sala de Recursos Generalista da escola. Apesar das salas de recursos atenderem seus alunos em turno contrário, o autor explica que na instituição em que a pesquisa se realizou,

[...] o atendimento acontece de forma excepcional no horário de regência, basicamente por três motivos: primeiro, os estudantes dependem do transporte escolar para se deslocarem de suas casas até a escola, alguns moram cerca de 15 quilômetros de distância; segundo, pelo fato de não existir nenhuma linha do transporte coletivo que contemple essa região, e, por último, os pais não têm condições de arcarem com o custo de um transporte alternativo, fatores esses que impossibilitam o atendimento no contraturno (Paiva, 2019, p. 23).

Para o autor, esta dinâmica de atendimento não prejudica o andamento das aulas e as atividades são em comum acordo com os professores regentes. O que oportuniza formas diferentes para abordagem dos conteúdos, maior aceitação dos estudantes, ênfase na importância dos recursos no processo de ensino e aprendizagem. Paiva (2019, p. 50) afirma que a sala de recursos “não é espaço para o reforço escolar, atividade pedagógica, em geral, replicadora das práticas excludentes presentes na sala de educação regular” e, também não se constitui modalidade substitutiva da educação. Mas um “[...] espaço investigativo, criador, estimulador de práticas inovadoras, interdisciplinar e facilitador da aprendizagem”.

Os dados levantados revelaram desconhecimento ou certa limitação quanto ao conceito de Educação Inclusiva e Paiva (2019, p. 141) salienta que, “tal desconhecimento ou limitação interferiu na forma como os professores compreendiam o atendimento aos estudantes com NEE”. O autor aponta que algumas respostas dos professores remeteram ao entendimento de que a presença de estudantes com NEE na sala de aula regular dificulta o desenvolvimento de atividades e que uma adequação curricular impactaria os demais alunos, sem compreender que este impacto poderia ser positivo.

O origami foi/é considerado recurso didático-matemático sob um olhar inclusivo desde sua escolha como atividade, pela maneira como foi desenvolvida e por permitir o resgate de conhecimentos prévios dos estudantes sobre os temas apresentados. Assim como oportunidade de os próprios alunos construírem, com a mediação do pesquisador, as figuras dos animais e objetos que havia autonomamente escolhido fazer. A experiência com o uso do origami mostrou-se satisfatória para a construção e apropriação dos conceitos da geometria plana por meio da observação, comparação, diálogo e manuseio de materiais (Paiva, 2019).

A contação de história, também proposta como recurso didático-matemático, revelou-se eficiente e “arrojada” para o processo de ensino e aprendizagem da Matemática quando levado em conta a possibilidade de inclusão. É sabido que os desafios são grandes e como uma das saídas, autores como D’Ambrosio (1993), Correia (2008) e Moreira (2014; 2018) defendem a formação como propulsora de mudanças e apontam a necessidade de os docentes pesquisarem a temática de modo voluntário e permanente, uma vez que “[...] é necessário que tenhamos em mente, sempre, que no dia a dia podemos ter alunos com diversas formas de dificuldades ou alunos com NEE em nossas salas, devendo estar preparados para recebê-los e desenvolver um trabalho capaz de atingi-los positivamente” (Moreira, 2014, p. 46).

Nem todos os professores estão habilitados a lidarem com as distintas formas de manifestações das necessidades específicas em suas aulas de Matemática (Moreira & Manrique, 2019). O que foi constatado por Paiva (2019, p. 49-50) quando este cita que “a melhor qualificação do professor poderá oportunizar a ele condições para reconhecer e trabalhar os processos excludentes presentes nas práticas escolares cotidianas e atuar de forma coletiva e solidária para a sua superação”.

Em resumo, a dissertação apontou como considerações, assim como nos artigos analisados, que a formação do professor é importante quando se refere às atividades significativas da aprendizagem em Matemática sob a perspectiva da inclusão escolar, as atividades devem ser contextualizadas por meio da consideração os saberes discentes e que o papel do professor é diferencial ao organizar os momentos de aprendizagem. Assim sendo, Tunes (2003) convida os docentes a aceitarem o desafio de incluir a todos e todas, a despeito de qualquer dificuldade que possa surgir no cotidiano escolar, ou seja, os entraves existem, contudo, é a busca por atitudes inclusivas que precisa ser objetivo permanente.

As publicações analisadas mostram que preocupar-se com a educação para todos deve ser objetivo de intervenção dos professores que ensinam Matemática, que precisam ancorar suas representações “[...] em atitudes saudáveis em face do processo de inclusão de alunos com dificuldades de aprendizagem em aulas de Matemática” (Moreira, 2014, p. 43). Nesta perspectiva, Moreira e Manrique (2014, p. 481) afirmam que “é preciso que o docente seja capaz de reconhecer a interação social como patrimônio humano, que necessita ser lapidado, respeitando as conquistas efetivadas em cada etapa vencida,

contribuindo para o sucesso das etapas que virão”.

Ao analisar as quatro produções em sua completude e pensar sobre as contribuições conjuntas tem-se que todas problematizam a formação do professor que ensina Matemática, defendem a formação continuada como necessária e permanente, expõem as fragilidades do ensino da Matemática nas escolas brasileiras e, ao mesmo tempo, mostram ou ressaltam as potencialidades de intervenções baseadas na Educação Matemática Inclusiva para todos e todas, seja na sala de aula regular ou em outros espaços como nas salas de recursos. Enfatizam a relação entre a Matemática e a vida como ação necessária para a organização das situações de prática pedagógica inclusiva e problematizadora.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando o objetivo deste capítulo, que é possibilitar a reflexão acerca da díade Educação Matemática e inclusão escolar, fica nítido que os documentos e os estudos que embasaram a reflexão apresentam gradativos ganhos e avanços. Trazem em seu bojo o panorama da educação para todos e como a Educação Matemática Inclusiva vem trilhando caminhos nesse sentido.

As produções (artigos e dissertação) analisadas demonstram que muitos são os entraves no que se refere à efetivação de estratégias de Educação Matemática Inclusiva, das quais destacam-se: condições psicoemocionais dos profissionais da Educação, devido à enorme carga de trabalho; desvalorização docente e os baixos salários; estrutura predial das escolas; a formação inicial e continuada dos professores; preconceitos quanto a esse público e as representações sociais.

Porquanto, as intervenções educacionais precisam estar pautadas no direito de todos e todas em aprender. Para isso, quando a Matemática faz parte da intervenção pedagógica, é necessário fazer com que sua aprendizagem seja significativa por causa e apesar do grau de conhecimento que o estudante tenha, por meio de uma perspectiva prospectiva, o olhar é para a potencialidade, a certeza de que todos, sem exceção, são capazes de construir conhecimentos.

Dentro da escola, as relações devem expressar respeito ao próximo de forma a valorizar atitudes de amizade, harmonia e integração das pessoas, no entendimento da educação para os Direitos Humanos. A educação inclusiva torna-se um campo da política cultural que tem o objetivo da reconstrução social. Os professores devem ter como agenda permanente das intervenções pedagógicas discussões sobre a diversidade e igualdade de condições. E, também, fazeres pautados em atividades diversificadas e diferenciadas que levam em consideração os diversos modos de aprender e os caminhos diferentes de cada ser humano em sua singularidade e coletividade.

Isto posto, o propósito da educação para os Direitos Humanos visa ampliar os conhecimentos sobre os direitos e por isso podem causar mudanças nas práticas educativas

de modo a incluir discussões sobre a dignidade humana que se preocupam com a formação de sujeitos políticos e produtores de suas histórias.

De maneira consentânea, é preciso lutar por uma Educação Inclusiva também na Matemática considerando a diversidade, pois este fator abre um espaço democrático para uma leitura crítica e reflexiva da realidade e aumenta as chances de constituir o espaço escolar como *lócus* de formação e resistência contínuas, haja vista que os ataques ao sistema educacional estão cada vez mais acirrados. A escrita deste capítulo e publicização das produções analisadas são ações neste sentido.

Por isso, cada vez que os professores e professoras estudam e ampliam os conhecimentos sobre inclusão, propõem aulas de Matemática com propósito de incluir todos e todas e reconhecem a inter-relação social como direito universal e cumprindo seu papel de agentes de mudanças sociais, enfatizando a essencialidade de considerar “Nada sobre nós, sem nós”.

As implicações educacionais deste capítulo versam sobre ampliar os conhecimentos dos leitores sobre produções acadêmicas escritas a partir dos preceitos da Educação Matemática Inclusiva, que corroboram para a compreensão de que a educação em e para os Direitos Humanos pressupõe inclusão, problematização acerca dos tipos de intervenções que são feitas e pautadas no respeito à diversidade e democracia. Além da necessidade de conhecer as leis e lutar por sua efetivação.

As limitações do estudo estão no fato de focar exclusivamente na produção de um grupo de pesquisa, mas a ação foi propositadamente pensada, a fim de ampliar a pesquisa para outros grupos de Educação Matemática, tanto no Brasil quanto internacionalmente, focando em trabalhos com vertente explícita para Educação Matemática Inclusiva na perspectiva dos Direitos Humanos.

Este capítulo finaliza agradecendo ao Grupo de Pesquisa *Dzeta* Investigações em Educação Matemática - DIEM; à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF; à Faculdade de Educação da Universidade de Brasília - FE/UnB; à Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal – FAPDF; à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes, Código de Financiamento 001); ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília - PPGE/UnB (Acadêmico e Profissional); ao DPI/UnB e ao DEX/UnB.

REFERÊNCIAS

Bicudo, M. A. V. (2013). Um ensaio sobre concepções a sustentarem sua prática pedagógica e produção de conhecimento. In Flores, R. F., & Cassiani, S. (Orgs.). *Tendências Contemporâneas nas Pesquisas em Educação Matemática e Científica: sobre linguagens e práticas culturais* (pp. 17-40). Campinas, SP: Mercado das Letras.

Brasil, Ministério da Educação (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF: MEC, SEESP.

Candau, V. M. F. (2013). *Educação em Direitos Humanos e formação de professores (as)*. São Paulo: Cortez.

Correia, L. M. (2008). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um guia para educadores e professores*. Porto, Portugal: Porto Editora.

D'Ambrosio, U. (1993). Educação Matemática: uma visão do estado da arte. *Pro-posições*, Campinas, Brasil, 4(1), 7-17.

D'Ambrosio, U. (2002, Julho). *Que matemática deve ser aprendida nas escolas hoje?* Teleconferência no Programa PEC – Formação Universitária, patrocinado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

Diversidade (2019). *Dicionário Informal online*.

Fonseca, J. J. S. (2002). *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza, CE: UEC.

Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF (1948, dezembro). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*.

Sacristán, J. G. (Org.) (2013). *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre, RS: Penso.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep (2018). *Microdados do SAEB 2017*. Brasília, DF.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep (2019). *Relatório Brasil no PISA 2018 - versão preliminar*. Diretoria de Avaliação da Educação Básica. Brasília, DF.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep (2020). *Resultados Saeb 2019 – Testes amostrais*. Brasília, DF.

Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. (2014). Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF.

Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. (1961). Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF.

Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. (1971). Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá providências. Brasília, DF.

Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF.

Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. (2015). Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF.

Lima, P. V. P., Moreira, G. E., Vieira, L. B., & Ortigão, M. I. R. (2020). Brasil no Pisa (2003-2018): reflexões no campo da Matemática. *Tangram – Revista de Educação Matemática*, Dourados, Brasil, 3(2), 3-26.

Mantoan, M. T. E. (2003). *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Summus.

Mantoan, M. T. E. (2009, Fevereiro). *Inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças*. Entrevista concedida a Meire Cavalcanti.

Mantoan, M. T. E. (2020) Escola boa é escola para todos. In: Machado, R. Mantoan, M. T. E. (Org). *Educação e Inclusão: entendimento, proposições e práticas* (pp. 77-90) Blumenau, SC: Edifurb.

Meyer, J. F. C. A., Caldeira, A. D., & Malheiros, A. P. S. (2011) *Modelagem em Educação Matemática*. Belo Horizonte, MG: Autêntica.

Miguel, A., Garnica, A. V. M., Iglori, S. B. C., & D'Ambrosio, U. (2004, Setembro/Dezembro) A educação matemática: breve histórico, ações implementadas e questões sobre disciplinarização. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, 27, 70-93.

Minayo, M. C. S. (2014). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: HUCITEC.

Moreira, G. E. (2012). *Representações sociais de professoras e professores que ensinam Matemática sobre o fenômeno da deficiência* (Tese de Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUCSP, São Paulo.

Moreira, G. E. (2014). Resolvendo problemas com alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento: desafios e conquistas. *Educação Matemática em Revista - RS*, 1, 38-48.

Moreira, G. E. (2015). A educação matemática inclusiva no contexto da pátria educadora e do novo PNE: reflexões no âmbito do Gd7. *Educação Matemática Pesquisa*, 17(3), 508-519.

Moreira, G. E. (Org.) (2020). *Práticas de Ensino de Matemática em Cursos de Licenciatura em Pedagogia: Oficinas como instrumentos de aprendizagem*. São Paulo: Editora Livraria da Física.

Moreira, G. E., & Manrique, A. L. (2014). Educação Inclusiva: Representações Sociais de professores que ensinam Matemática. *Póiesis Pedagógica*, 12, 127-149.

Moreira, G. E., & Manrique, A. L. (2019). *Educação Matemática Inclusiva: diálogos com as teorias da atividade, da aprendizagem significativa e das situações didáticas*. São Paulo: Editora Livraria da Física.

Moreira, G. E., & Rivera, A. F. P. (2018, Julho/Dezembro). O Desafio da Inclusão de Alunos com NEE em Aulas de Matemática em uma Escola do Ensino Fundamental do Distrito Federal. *Revista Temporis [Ação]*. Cidade de Goiás; Anápolis, Brasil, 18(2), 135-158.

Moura, E. M. B., & Paula, F. V. (2013). A pós-graduação e o estudo das relações entre habilidades metalinguísticas e linguagem escrita. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*. Rio de Janeiro, 13(2), 480-499.

Moura, E. M. B., Fraz, J. N., Santos, K. V. G., & Moreira, G. E. (2021). Grandezas e Medidas no Contexto da Inclusão: a Educação Matemática na formação do professor. *Educação Matemática Debate*, 5, 1-25.

Nacarato, A. M., Mengali, B. L. S., & Passos, C. L. B. (Orgs.) (2014). *A matemática nos anos iniciais do ensino fundamental: tecendo fios do ensinar e do aprender*. Belo Horizonte, MG: Autêntica.

Organização das Nações Unidas – ONU (2006). *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*.

Organização das Nações Unidas – ONU (2006, Maio). *ONU lembra 10 anos de convenção dos direitos das pessoas com deficiência*.

Organização das Nações Unidas – ONU (2013). *A inclusão social e os direitos das pessoas com deficiência no Brasil*. Nações Unidas no Brasil. Brasília.

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO (1990). *Declaração mundial sobre educação para todos. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien, Tailândia.

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais* (1994). Brasília, Brasil.

Paiva, T. F. (2019). *Recursos didáticos e as mediações necessárias para uma aprendizagem significativa para estudantes com NEE em aulas de Matemática* (Dissertação de Mestrado). Universidade de Brasília - UnB, Brasília, DF.

Paula, T. R. M., & Pederiva, P. L. M. (2018). *Sou surdo e gosto de música: a musicalidade das pessoas surdas na perspectiva histórico-cultural*. Curitiba, PR: Appris.

Sacristán, J. G. (Org.) (2013). *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre, RS: Penso.

Salla, H., Nery, E. S. S., & Paiva, T. F. (2020). A Educação Matemática Inclusiva e Lúdica na formação de professores. In Moreira, G. E. (Org.) (2020). *Práticas de ensino de Matemática em cursos de licenciatura em Pedagogia: Oficinas como instrumentos de aprendizagem* (pp. 79-106). São Paulo: Editora Livraria da Física.

São Paulo. (11 e 13 de abril 2017). IV Fórum de Discussão - *Parâmetros Balizadores da Pesquisa em Educação Matemática no Brasil*, GD9 – Pesquisa em Educação Matemática e Inclusão. São Carlos, São Paulo.

Silva, T. T. (2010). *Documentos de identidade: Uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica.

Silveira, R. M. G. (2014). Educação em Direitos Humanos e Currículo. In Ferreira, L. F. G., Melo, V. L. B., & Flores, E. C. (Org.) (2014). *Educação em Direitos Humanos e Educação para os Direitos Humanos* (pp. 81-94). João Pessoa, PB: Editora Universitária da UFPB.

Skovsmose, O. (2017, Julho/Dezembro). O que poderia significar a educação matemática crítica para diferentes grupos de estudantes? *Revista Paranaense de Educação Matemática*, Campo Mourão-PR, 6(12), 18-37.

Skovsmose, O (2013). *Educação Matemática Crítica: a questão da democracia*. 6. ed. Campinas, SP: Papirus.

Skovsmose, O. (2008) *Desafios da reflexão: em educação matemática crítica*. Campinas, SP: Papirus.

Slee, R. (2011). O paradoxo da inclusão: a política cultural da diferença. In Apple, M., Au, W., & Gandin, L. A. *Educação crítica análise internacional* (pp. 203-216). Porto Alegre, RS: ArtMed.

Teixeira, C. J., Paiva, T. F., & Moreira, G. E. (2018). Matemática e Inclusão: para além dos resultados. *Revista de Educação Matemática*, 15, 389-408.

Tunes, E. (2003). Porque falamos de inclusão? *Linhas Críticas*, 9, 5-12. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília (DF).

Vieira, L. B., & Moreira, G. E. (2018). Direitos Humanos e Educação: o professor de matemática como agente sociocultural e político. *Revista de Educação Matemática*, 15, 548-564.

Vieira, L. B., & Moreira, G. E. (2020, Julho/Dezembro). Contribuições da Educação Matemática para a cultura de respeito à dignidade humana. *Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos – RIDH*, Bauru, 8(2), 173-188 (15).

ÍNDICE REMISSIVO

A

Ação educacional 70, 71, 77

Acessibilidade 46, 47, 50, 52, 56, 62, 63, 64, 72, 73, 74

Agentes educativos 71

Ambiente educacional inclusivo 62

Atitudes sociais 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113

C

Competências docentes 40

Comunidade 15, 16, 18, 28, 35, 36, 40, 42, 43, 52, 62, 67, 72, 77, 110, 111

Constituição Federal 26, 31, 32, 51, 61

COVID-19 46, 47, 50, 52, 57

D

Direitos humanos 23, 28, 34, 62, 82, 83, 87, 88, 96, 97, 98, 100, 101

Discriminação de gênero 26, 27, 28

Diversidade 1, 13, 16, 19, 21, 22, 35, 37, 40, 42, 43, 71, 72, 73, 74, 78, 83, 96, 97, 98, 105, 111

E

Educação especial 56, 60, 65, 79, 80, 83, 84, 89, 90, 97, 107, 111, 112, 113

Educação inclusiva 41, 56, 59, 60, 62, 63, 64, 68, 69, 70, 71, 72, 79, 80, 81, 83, 84, 85, 87, 88, 89, 90, 94, 96, 97, 99, 104, 105, 111, 112

Educação matemática 66, 82, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 91, 93, 96, 97, 98, 99, 100, 101

Ensino básico 39, 103, 110, 111, 113

Ensino público 103, 106

Escola inclusiva 68, 70, 71, 72, 73, 74, 77, 79, 80

Estudo de caso 58, 102, 105, 106, 110

Exclusão social 37, 83

Exercício dos direitos 51

F

Feminismo 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 11

G

Gênero 2, 5, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 17, 18, 19, 20, 21, 23, 25, 26, 27, 28, 35, 37, 42, 88

Grupos juvenis 8

H

Homofobia 19, 23, 24, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34

I

Identidade 4, 6, 10, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 23, 25, 35, 51, 74, 77, 78, 100

Identidades de gênero 12, 13, 15, 18, 21, 25

Igualdade 5, 6, 26, 28, 51, 62, 96, 104, 105

Inclusão educacional 37, 38, 40, 41, 51, 91

Inclusão escolar 60, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 95, 96, 98, 111

Inclusão social 1, 35, 36, 37, 38, 40, 41, 42, 43, 52, 63, 84, 100

Inteligência emocional 35, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43

Interação social 68, 95, 103

J

Judiciário 23, 24, 26, 27, 28, 30, 31, 32

Juventudes periféricas 8

L

LGBTQIA+ 12, 16, 17, 21

Lutas de classes 3

M

Movimentos feministas 2, 3

N

Necessidades educacionais especiais 58, 60, 70, 72, 75, 76, 79, 80, 87

Necessidades educativas específicas 83, 103

P

Poder Jurídico 28

Processo de ensino e aprendizagem 48, 52, 61, 66, 67, 68, 78, 86, 94, 95

Professor 40, 41, 43, 46, 47, 48, 50, 52, 55, 56, 57, 61, 64, 65, 66, 67, 68, 70, 72, 78, 79, 82, 89, 93, 95, 96, 99, 101, 103, 104, 105, 110

S

Sars-Cov2 47

Sexualidade 17, 18, 25, 29, 88

T

Trabalhadores 4, 5

 www.atenaeditora.com.br
 contato@atenaeditora.com.br
 @atenaeditora
 www.facebook.com/atenaeditora.com.br

DIVERSIDADE E INCLUSÃO:

Abordagens e experiências

 **Atena**
Editora
Ano 2022

🌐 www.atenaeditora.com.br
✉ contato@atenaeditora.com.br
📷 @atenaeditora
f www.facebook.com/atenaeditora.com.br

DIVERSIDADE E INCLUSÃO:

Abordagens e experiências


Atena
Editora
Ano 2022