



ENSINO DE MATEMÁTICA E EDUCAÇÃO ESPECIAL: CONTRIBUIÇÕES OUTSIDERS PARA UMA ESCOLA DE ESTABELECIDOS

José Wilson dos Santos¹

Luciane Clementino Pereira Aguillar

Educação Matemática e Inclusão

Resumo:

Este texto propõe tensionamento visando ampliar reflexões sobre o ensino de matemática para alunos com necessidades educacionais especiais. Para tanto tomamos como objeto de análise alguns artigos sobre a temática em questão, publicados nos anais do XIX Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós - Graduação em Educação Matemática (EBRAPEM), realizado em Juiz de Fora – MG, no ano de 2015. Apoiamos nossas argumentações e descrição em Norbert Elias, mais especificamente nas reflexões sobre “Os Estabelecidos e os Outsiders”, utilizando tal analogia como ferramenta para pensar as propostas de ensino de matemática para o referido campo. Ao refletir e descrever os dados, observamos que tanto atividades como competências profissionais docentes, exigidas para o atendimento a este público, são compatíveis aquelas esperadas por docentes da Educação Básica de modo geral. A reflexão que entendemos mais significativa deve-se ao fato das pesquisas tratarem a criança com deficiência como um grupo desconectado do ambiente de aprendizagem coletivo e heterogêneo, podendo reforçar a ideia de grupo “outsider”. Entendemos que uma reorganização curricular com parâmetro nas diferenças pode apresentar-se como um recurso importante para superar uma pseudo-inclusão e, a partir da desestigmatização do aluno com deficiência, dê início a sua integração intelectual.

Palavras chaves: Educação Matemática. Ensino de Matemática. Educação Especial. Inclusão.

A construção deste texto tem inspiração no trabalho de Norbert Elias, mais especificamente no livro “Os estabelecidos e os Outsiders” lançado em 1965. Tal obra originar-se de um estudo realizado em uma comunidade próxima de Leicester, no final da década de 50 e início de 60, por John Scotson, um professor da região empenhado em compreender os fatores que levavam os jovens ter atos delinquentes. Aos cuidados de Norbert Elias, esse estudo, foi reelaborado com o propósito a elucidar os processos sociais, culminando na consolidação de um determinado grupo denominado por Elias de “estabelecidos”, em detrimento de outro, os “outsiders”.

Neste contexto, Elias (2000, p.22) assegura que “[...] a exclusão e a estigmatização dos outsiders pelo grupo estabelecido eram armas poderosas para que este último preservasse sua identidade e afirmasse sua superioridade,

¹ Doutorando em Educação Matemática. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul-UFMS. josewsantos@ufgd.edu.br

mantendo os outros firmemente em seu lugar”. Em suma, tratasse de uma luta por poder, por manter a posição homogênea de um grupo, por assegurar o que este grupo entende por “normal”, excluindo toda e qualquer possibilidade de admissão de “estrangeiros”, daqueles que não pertencem ao grupo e, portanto, não compartilham das mesmas normas.

Observa-se por meio da obra de Elias como as relações de poder são construídas de modo a manter a posição e *status* conquistado pelo grupo estabelecido. Por outro lado, ao se deparar com uma situação onde o peso da diferença de poder recai sobre os “outsiders”, estes “[...] vivenciam afetivamente sua inferioridade de poder como um sinal de inferioridade humana” (ELIAS, 2000, p. 28).

Esta compreensão embasa nossa busca por compreender em que direção aponta as propostas de ensino de matemática a Alunos com Necessidades Educacionais Especiais (ANEE). As reflexões mobilizadas a partir desta pesquisa possibilita um repensar dos cursos de formação inicial e continuada de professores que ensinam matemática, bem como a prática docente daqueles que experienciam no ambiente escolar, as dificuldades encontradas para integrar o ANEE (outsider) ao se deparar com uma escola (talvez reflexo de toda uma sociedade) organizada para atender os ditos “normais”, ou ainda, uma escola de “estabelecidos”.

A Escola dos Estabelecidos

Nas últimas décadas a Educação tem passado por mudanças significativas, e documentos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores (DCNFP) trazem alguns dos principais apontamentos das direções a serem seguidas. Todavia, quando se trata de discutir a formação docente para o ensino de Matemática para ANEE a abordagem nos parece ainda muito tímida e distante do que seria razoável, uma vez que a escola está pautada tradicionalmente numa metodologia de ensino de massa. Nesse contexto, alunos são vistos como iguais, o tempo de aprendizagem é dosado cronológico e homeopaticamente para todos, que devem “aprender” o conteúdo ao final de 50 minutos, um bimestre ou um ano ou de um período determinado.

Embora alguns passos importantes tenham sido realizados no sentido de construir um aparato legal para garantir o acesso a uma educação de qualidade aos

ANEE, ainda estamos distantes de transformar prescrições legais em ações efetivas em sala de aula. Seja por desconhecimento da legislação, por falta de qualificação adequada ou por qualquer outro motivo que foge a nossa compreensão, os ANEE tem sido muitas vezes uma presença virtual em salas de aula, e a Matemática tem contribuído para tal fato, à medida que desconsidera as diferenças entre indivíduos.

Reforçando essa ideia, Mendes (2008, p, 4) afirma que:

O ideário pedagógico de aluno normal coloca-se como o princípio curricular norteador de uma perspectiva que orienta e nutre os estabelecidos dentro do cotidiano escolar. Professores, alunos, pais, comunidade escolar, embasam sua coesão grupal na normalidade como forma distintiva e superior de se relacionar com os deficientes, ou “outsiders”.

Como então repensar a organização curricular de modo a dar espaço ao atendimento ao ANEE? Como desconstruir uma concepção de ensino e de aprendizagem que culmina em um currículo, e por consequência, em práticas de ensino centradas nos “estabelecidos”?

Currículo e Diferença: uma escola em prol do “outsider”

Diferentes podem ser as compreensões sobre identidade e diferença. Tomemos como exemplo a definição de Silva (2005, p. 1) que, ao discutir a relação entre identidade e diferença aponta: “A identidade é simplesmente aquilo que se é: “sou brasileiro”, “sou negro”, “sou heterossexual”, “sou jovem”, “sou homem [...]”. Nessa perspectiva, a identidade só tem como referência a si própria: ela é autocontida e autossuficiente”. Complementando o diálogo o autor pontua ainda: “[...] em oposição à identidade, a diferença é aquilo que o outro é: “ela é italiana”, “ela é branca”, “ela é homossexual”, “ela é velha”, “ela é mulher”. Da mesma forma que a identidade, a diferença é, nesta perspectiva, concebida como autorreferenciada, [...] tal como a identidade, simplesmente existe”.

Desta forma, para compreender a diferença, tomamos por parâmetro a identidade, pois uma referencia-se a outra, o que as tornam indissociáveis, ainda que colocadas em posições opostas.

Sob outra perspectiva, Elias apresenta a diferença como fator resultante das interações sociais, ou seja, a diferença não é vista como oposição a identidade, mas como algo que ao mesmo tempo constrói e é construída pela identidade. Não existe

nesse aspecto um distanciamento entre identidade e diferença, mas uma relação de interdependência entre o individual e o social, o único e o coletivo. A identidade social está ligada aos indivíduos, e estes são como são, exatamente por comporem, juntamente com os demais, o ambiente social onde convivem, se relacionam, transformam e são transformados.

Cabe ainda ressaltar que tanto identidade quanto diferença são frutos da linguagem, construídas sócio culturalmente e, portanto, suscetíveis as mudanças, a variações ou diferentes interpretações, a depender do ambiente onde é considerada. Esta consideração traz a tona um ponto importante, o mesmo processo que conduz a identidade, a estabilidade e fixação, pode também subvertê-la, dando espaço a um currículo de valorização das diferenças, porque não dizer, um “currículo outsider”.

Mas o que seria um “currículo outsider”? Aquele praticado também por uma “escola outsider”? Entendemos que há que se repensar um modo de praticar a subversão a este currículo atual, inventado e desenvolvido para atender a um grupo estabelecido, o que poderia iniciar-se justamente pela valorização das diferenças. Neste contexto, ao me referir a um “currículo outsider”, considero este não um currículo que atenda apenas a um grupo denominado “outsider”, mas um currículo que inclua a este grupo, e a outros e mais outros.

É passada a hora de refletir além daquilo que o aluno com deficiência poderia aprender estando imerso em uma sociedade, escola ou classe organizada para atender ao naturalmente entendida como regular ou “normal”. Contrariamente, ou a partir deste, propomos pensar o que os ditos normais poderiam aprender ao interagir com alunos com deficiência? Mas porque este questionamento não é colocado? Uma possível resposta é que, uma vez fixada o estigma de que a criança com deficiência não aprende, ela logicamente não teria o que ensinar. Elias bem exemplifica esta estratégia de exclusão de um determinado grupo, ao assegurar: “[...] dê-se a um grupo uma reputação ruim e é provável que ele corresponda a essa expectativa” (ELIAS, 2000, p. 30).

Não estamos com isso afirmando que a criança com deficiência é responsável por sua reputação, o que seria uma espécie de culpabilização da “vítima”. Estamos concordando com Elias que, por meio de estratégias de poder, um grupo ancora suas convicções em detrimentos daquelas que se distanciam delas. Assim, a sociedade, os discursos construídos para tal finalidade, garantem um lugar menor ao grupo que se pretende diminuir.

Em seus estudos, Elias apresenta alguns desdobramentos dessa inferiorização, opressão e/ou repressão, socialmente imposta aos “outsiders” de Winston Parva: “

As crianças e adolescentes da minoria desprezada do loteamento habitacional eram evitados, rejeitados e tratados com frieza pelos colegas “respeitáveis” da “aldeia”, [...] porque o “mau exemplo” que davam era uma ameaça às defesas dos jovens “respeitáveis” [...], como a minoria mais rebelde dos jovens sentia-se rejeitada, procurava revidar, portando-se mal de maneira ainda mais deliberada. [...] Eles gostavam de fazer exatamente as coisas que lhes eram censuradas, como um ato de vingança contra aqueles que os censuravam”.

Se é possível no excerto acima observar, tanto ações afirmativas no sentido de relegar ao grupo outsider o lugar dos excluídos, também aponta para a resistência, para a subversão de um modelo apresentado como único. Da mesma forma, pensar em uma escola outsider, é pensar em um ambiente de resistência, um ambiente que não comungue dos mesmos objetivos e projetos educacionais totalizantes. É deixar de conceber a escola como homogênea, e o ensino e a aprendizagem numa perspectiva linear, prescritiva e cronologicamente organizada, para dar lugar a complexidade real da escola viva, multicultural, multifacetada, onde convivem brancos, negros, índios, pardos, amarelos, deficientes, homens e mulheres, homossexuais, heterossexuais, ou simplesmente, toda gama de diferenças.

Etapas e Recortes: o desenrolar da pesquisa

Consideremos a partir de agora, alguns excertos de pesquisas apresentadas no XIX Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós- Graduação em Educação Matemática (EBRAPEM), realizado em Juiz de Fora - MG no ano de 2015.

Entendemos ser significativo o ambiente onde estas pesquisas se inserem, visto que são indicativos de uma racionalidade atualmente presente no campo da Educação Matemática.

A partir da seleção de 264 artigos, focamos nossa atenção em 15 deles que tratam da Educação Matemática para crianças com deficiência e destes selecionamos alguns recortes que acreditamos sintetizar a ideia geral presente nos demais artigos. Destas seleção, construímos 3 categorias de análise: “*A lei ajuda,*

mas não é suficiente”, “Um currículo para todos” e “Possibilidades para um currículo outsider”, as quais apresentamos a seguir.

A Lei Ajuda, mas não é Suficiente

O Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, implementado pelo Ministério da Educação (MEC) entre 2003 e 2007, cujo objetivo foi apoiar a formação de gestores e educadores, para que as redes atendessem com qualidade e incluíssem nas classes comuns do ensino regular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2005). No entanto, o que podemos perceber na prática é que ter uma legislação não garante que a inclusão aconteça na sala de aula. (RAMOS, 2015, p. 2-3).

Apesar de todas as garantias em Lei, a Educação Inclusiva esbarra em entraves acerca da metodologia, currículo e avaliação desse grupo de sujeitos. A queixa principal no discurso docente é a falta de preparo para o atendimento especializado. (SANTOS, 2015, p. 8).

Além disso, quando refletimos, especificamente sobre a formação do professor de matemática na perspectiva da educação inclusiva, percebemos que ainda temos muito a avançar. (RAMOS, 2015, p. 3).

Nota-se nos recortes apresentados que a ideia de inclusão ainda encontra obstáculos para sua efetivação. Diante de uma importante legislação que assegura os direitos da criança com deficiência, é Também necessária uma metodologia eficiente, de modo a minimizar o distanciamento entre a formação inicial e continuada de professores e a realidade da sala de aula. Outra problemática recorrente é a resistência apresentada por parte dos professores em aceitar este grupo, algumas vezes impondo a este uma atenção secundária, alheia ao conhecimento e restrita a uma “atenção” de menor importância, dedicada aos grupos “outsiders” (MENDES, 2008).

Deve-se lembrar de que uma metodologia apropriada necessita de um currículo pautado numa Educação Inclusiva, diferente daquele habitualmente pautado na manutenção de um grupo dominante. Tal fato remete o seguinte questionamento. Por que não organizar o currículo pensando nas diferenças?

Compreender estas relações implica pensar a escola e o currículo de outros modos. Assim, buscamos buscamos considerar o ensino de matemática para o ANEE a partir da categoria apresentada a seguir.

Um Currículo para Todos

Conhecimentos, estratégias, metodologias e recursos úteis ao ensino de matemática para alunos com deficiência poderiam da mesma forma ser instrumentos úteis as mais diversas denominações, ou aos “ditos normais”? Os excertos abaixo podem auxiliar nesta reflexão.

Nesse direcionamento, a busca de uma estratégia de ensino e aprendizagem em matemática para os alunos Surdos pode ser realizada por meio do alinhamento da contextualização do ensino da Matemática de acordo com a realidade cultural desse grupo de alunos por meio da utilização da Etnomatemática [...] PINHEIRO, 2015, p. 4).

O ensino do tópico porcentagem se tornou desafiador e instigante, então o professor-pesquisador percebeu que a primeira estratégia para colaborar no aprendizado daquela aluna era aprender a sua língua (PINHEIRO, 2015, p. 2).

A partir dessa experiência com alunos surdos, percebemos que os professores de Matemática podem contribuir se receberem orientações adequadas e praticá-las. Um professor despreparado, não consegue estabelecer comunicação com alunos surdos e a evasão escolar ganha espaço (RODRIGUES *apud* COSTA, 2015, p. 2).

Então, o professor-pesquisador criou jogos matemáticos, atividades contextualizadas e slides apropriados para facilitar o entendimento, pois os surdos utilizam o campo visual como uma forma de entendimento e comunicação (PINHEIRO, 2015, p. 2).

Cada um dos excertos acima faz alusão a uma abordagem matemática no intuito de garantir melhor qualidade de ensino aos alunos com deficiência, no caso em questão, com destaque para a surdez. Ora, recorrer um ensino contextualizado e amparado na Etnomatemática não seria um recurso importante a todos aqueles que buscam aprender matemática? A meu ver o recurso à contextualização enquanto forma de atribuição de significados e a Etnomatemática, entre outros fatores, como possibilidade de valorização da matemática praticada por grupos específicos e como possibilidade de resgate cultural apresenta-se como uma forma de enriquecer as estratégias de ensino, seja ela destinada a criança com deficiência ou a qualquer outra criança, sendo potencializada exatamente na diversidade de hábitos e culturas.

Neste mesmo viés, conhecer não somente a língua, mas a linguagem utilizada pela gama de alunos que ocupam os bancos escolares tornam o processo comunicativo mais efetivo, facilitando o ensino e a aprendizagem. Acrescenta-se ainda, a partir dos últimos excertos a importância da qualificação profissional, que entendo ganhar novos horizontes a partir da compreensão e reflexão sobre o

processo de constituição das identidades e das diferenças. Esta mesma qualificação é que permitirá ao professor constituir sua bagagem teórico-metodológica, de modo a fundamentar suas escolhas por jogos, slides, material manipulável e/ou quaisquer outros recursos a serem disponibilizados visando o aprendizado da matemática, disciplina que, devido ao seu caráter abstrato, só se tem acesso por meio de suas representações.

Estas observações fundamentam nossa argumentação de que a atenção metodológica, e mesmo muitos recursos a serem disponibilizadas as crianças com deficiência, seriam de grande utilidade aos demais alunos, permitindo aos sujeitos lidar com a dinâmica de uma relação que se dá nas diferenças.

Possibilidades para um Currículo “Outsider”.

Embora tenhamos observado ao longo desta pesquisa que o tratamento bem como a metodologia dispensada aos alunos com deficiência tende a mantê-los isolados dos demais colegas de turma, entendemos que as pesquisas analisadas apontam indícios do que estamos denominando de um “currículo outsider”, ou seja, de um currículo que lance luz sobre as diferenças, e não sobre uma deficiência específica, um currículo que permita a integração dos sujeitos envolvidos exatamente por serem diferentes, que explore as potencialidades destas diferenças e possibilite o aprendizado de matemática neste contexto. Alguns desses indícios são os apresentados a seguir:

Um último objetivo do trabalho, mas não menos importante, é uma mudança no perfil do professor de Matemática participante da pesquisa: que ele adicione à sua prática uma nova cultura, baseada no diálogo, no respeito à diferença e na valorização da cooperação entre docentes e entre alunos (COSTA, 2015, p.9).

[...] será elaborado um cenário de aprendizagem onde um aprendiz com deficiência interage com a matemática escolar, em particular, com algum conceito geométrico e os futuros professores, juntamente com a pesquisadora, serão levados a avaliarem e discutirem este cenário, mobilizando ou fazendo emergir suas concepções sobre ensino de geometria, seja para alunos com deficiência ou não (RAMOS, 2015, p. 6).

Isto é válido para qualquer indivíduo e muito mais em relação a educação de crianças com deficiência [...] Logo, o foco deixa de ser o “defeito” ou a “deficiência” do aluno e passa a ser os instrumentos mediadores que o levem à aquisição do conceito [...] (RAMOS, 2015, p. 5).

Conseguimos criar um ambiente no qual a interação entre professor de Matemática, alunos surdos e ouvintes aconteceu de forma harmoniosa e

produtiva. Os surdos não ficavam mais isolados dos ouvintes, além de realizarem juntos as atividades de Matemática, interagiram de tal forma que muitos se tornaram amigos superando a barreira da comunicação (COSTA, 2015, p. 2).

Observa-se em cada caso uma postura diferenciada daquela observada na maioria as pesquisas consideradas neste artigo. Nessas últimas chama atenção o fato de que a proposta não é em uma abordagem para atender uma deficiência isoladamente, mas considerar a diferença do indivíduo em um contexto coletivo.

Nesse ambiente, a formação ganha um enfoque que atenda as diferenças, e os conceitos matemáticos são construídos na interação com os demais colegas de turma, independentemente da sua condição.

Entendemos que tal proposta oferece elementos poderosos para se repensar o currículo de matemática, exatamente a partir de condições próximas aquelas de um contexto real, onde pessoas reais, circulam, brincam, trabalham e aprendem cada um com suas diferenças. Redesenhar a proposta curricular possibilita colocar à prova as categorias de “Estabelecidos” e “Outsiders” visto que estas estão intrinsicamente ligadas e “[...] se definem na relação que as nega e que as constitui como identidades sociais. Os indivíduos que fazem parte de ambas estão, ao mesmo tempo, separados e unidos por um laço tenso e desigual de interdependência” (ELIAS, 2000, p. 8).

Superar esta desigualdade requer superar um currículo que não somente aceita passivamente, mas que dá origem e faz perpetuar uma sociedade de segregação, que oferece a um grupo (idealizado e dito normal), a linguagem, recursos e tempo que considera necessário à aprendizagem, e a outro impõe um lugar reservado e uma pseudo-aceitação que contribui para esquivar-se das reflexões e mantê-los no mesmo lugar.

Se nada acontece, se não há tensões no currículo, se não há reflexão, tudo continua como sempre, e a imagem construída socialmente, que coloca de um lado os “estabelecidos” e de outro os “outsiders”, se repete indefinidamente.

Considerações finais

Ao longo deste estudo, nos dispusemos analisar e refletir sobre alguns aspectos educacionais da sociedade, mais especificamente sobre o que apontam as

pesquisas em Educação Matemática quanto ao ensino de matemática para alunos ANEE.

Para tanto, apoiados em Norbert Elias, buscamos uma lente para analisar alguns artigos sobre a temática em questão.

A análise dos dados aponta que, para além dos avanços em termos legais, observa-se a necessidade de uma mudança na formação inicial e continuada dos professores, de modo a possibilitar uma mudança de concepção dos mesmos, principalmente no que tange a proposta curricular, a metodologia e a avaliação para o atendimento a criança com deficiência.

Observa-se ainda que a maioria das pesquisas analisadas propõem uma abordagem de ensino de matemática considerando o ANEE isoladamente, sem que seja considerado o ambiente onde os mesmos estão inseridos, sendo que seu convívio na sala de aula, escola ou sociedade, parece ser desconsiderado.

Aliás, este é um ponto central nesta pesquisa, a constatação de que a maioria das pesquisas desenvolvidas considera a criança com deficiência como integrante de um grupo isolado, disjunto do grupo escolar ao qual pertence e com o qual deveria compartilhar atividades e conhecimentos, afetos e sensações. Em nosso entendimento, tal isolamento pode reforçar o estigma de “outsider” atribuído ao grupo.

Também dos dados emerge a percepção de que muitas atividades direcionadas aos deficientes, bem como competências profissionais docentes exigidas pelos professores para atender a esta demanda, poderiam auxiliar alunos de matemática de um modo geral, independentemente de sua condição física, cultural, social ou intelectual, fato que nos permite inferir a necessidade de uma nova visão sob esse aspecto.

Reforçamos nosso entendimento de que não estamos depondo contra a construção de metodologias que atendam a necessidades da criança com deficiência. O que considerando é que, diante da variedade de condições e deficiências que podem acometer os sujeitos em idade escolar, e da impossibilidade de se formar um “super-professor”, capaz de conhecer e desenvolver estratégias de ensino de matemática para cada ANEE, pontuamos a necessidade de um redesenho curricular dos cursos de formação, ou de se pensar em um “currículo outsider”, um currículo pautado nas diferenças, que considere a heterogeneidade do ambiente escolar e social, e que a partir deste, construa situações de aprendizagem,

que coloque o professor, o aluno e o conhecimento matemático como objetivo central do processo educativo.

Tal pensamento implica considerarmos não apenas diferente de outras pessoas, mas também diferente de nós mesmos, diferente da forma como nossa razão estruturada e preguiçosa está habituada a pensar.

Talvez tenhamos ousado retirar do ensino para crianças com deficiência o seu ar “sagrado” e caridoso, talvez pecamos exatamente por isso. Mas esperamos ao menos ter arranhado uma superfície perfeita e implantado o artifício da dúvida. Não basta “boa intenção”. Não basta nos propor a ensinar. É preciso questionar a forma como fazemos. É preciso analisar se estamos proporcionando conhecimentos a partir das diferenças, ou se estamos apenas, sob uma maquiagem reluzente, repetindo, reforçando, colaborando para a manutenção da disjunção de grupos “estabelecidos” e “outsiders”.

REFERÊNCIAS

BRASIL, L. D. B. **Lei 9394/96–Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 22 jul. 2016.

BRASIL. Parecer CNE/CP 9/2001, de 8 de maio de 2001. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 jan. 2002b. Seção 1, p. 31.

COSTA, V. C. **Educação Matemática Inclusiva e Saberes Docentes**: análise de um curso de extensão voltado para o ensino de matemática para surdos. *In*: Anais do XIX Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós- Graduação em Educação Matemática (EBRAPEM), Juiz de Fora, 2015.

ELIAS, N. & SCOTSON, J. L. **Os estabelecidos e os “outsiders”**: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

MENDES, G; LUNARDI, M.; **Os estabelecidos e os outsiders**: notas sobre inclusão escolar a partir das contribuições de Norbet Elias. *Mundos sociais: saberes e práticas*. 2008.

PINHEIRO, C. R. **As contribuições do Programa Etnomatemática para o Ensino e Aprendizagem de Educação Financeira para Alunos Surdos que se Comunicam em Libras.** *In: Anais do XIX Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-Graduação em Educação Matemática (EBRAPEM), Juiz de Fora, 2015.*

RAMOS, L. C. S. **Formando Professores de Matemática para uma Educação Matemática Inclusiva:** (re) significando concepções sobre ensino e aprendizagem de geometria de alunos com deficiência. *In: Anais do XIX Encontro Brasileiro de estudantes de Pós- Graduação em Educação Matemática (EBRAPEM), Juiz de Fora, 2015.*

SANTOS, B. C. M. **As Contribuições dos Instrumentos Piagetianos no Diagnóstico e Intervenção no Ensino da Matemática em Crianças com Deficiência Intelectual** *In: Anais do XIX Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-Graduação em Educação Matemática (EBRAPEM), Juiz de Fora, 2015.*

SILVA, T. T. da. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.