

## Inclusão e diversidade na Educação Matemática: limites e possibilidades de práticas pedagógicas na Educação Básica evidenciados por um mapeamento sistemático

DOI: <https://doi.org/10.33871/rpem.2026.15.37.11912>

Josemar da Silva de Oliveira<sup>1</sup>  
Clodis Boscaroli<sup>2</sup>

**Resumo:** Este artigo analisa práticas pedagógicas relacionadas à inclusão e à diversidade no ensino de Matemática na Educação Básica, problematizando as concepções mobilizadas nos 14 estudos que compõem o *corpus* da pesquisa. A investigação é norteada pela questão: quais práticas pedagógicas têm sido desenvolvidas no ensino de conteúdos matemáticos com vistas à inclusão e ao respeito à diversidade na Educação Básica? Como procedimento metodológico, adotou-se o Mapeamento Sistemático da Literatura, com base em eixos analíticos interpretativos que permitiram examinar a intencionalidade pedagógica, os participantes contemplados, os conteúdos matemáticos abordados e as concepções de inclusão e diversidade. Os resultados indicam a predominância de propostas voltadas à inclusão de estudantes com deficiência, com ênfase no uso de materiais adaptados, tecnologias assistivas e metodologias investigativas. Observa-se, entretanto, que outras expressões da diversidade, como questões étnico-raciais, de gênero e de pertencimento cultural, aparecem de forma menos recorrente nas produções analisadas. Conclui-se que, embora haja avanços consistentes no desenvolvimento de práticas relacionadas à acessibilidade pedagógica, as pesquisas ainda revelam limites na ampliação da diversidade como elemento estruturante do currículo e das finalidades formativas.

**Palavras-chave:** Educação Matemática; Inclusão; Diversidade; Mapeamento Sistemático de Literatura.

## Inclusion and diversity in Mathematics Education: limits and possibilities of pedagogical practices in Basic Education evidenced by a systematic mapping

**Abstract:** This article analyzes pedagogical practices related to inclusion and diversity in mathematics teaching in Basic Education, examining the conceptions present in 14 studies that make up the research corpus. The investigation is guided by the question: What pedagogical practices have been developed in teaching mathematical content to promote inclusion and respect for diversity in Basic Education? As a methodological procedure, Systematic Literature Mapping was used, based on interpretative analytical axes that enabled the examination of pedagogical intentionality, the participants involved, the mathematical content addressed, and the conceptions of inclusion and diversity. The results indicate a predominance of proposals focused on the inclusion of students with disabilities, emphasizing the use of adapted materials, assistive technologies, and investigative methodologies. However, other expressions of diversity, such as ethnic-racial, gender, and cultural belonging issues, appear less frequently in the analyzed studies. The conclusion is that, although there

<sup>1</sup> Doutorando no Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Educação Matemática da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. E-mail: [josemarsilvaoliveira@gmail.com](mailto:josemarsilvaoliveira@gmail.com) - ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9311-4933>.

<sup>2</sup> Doutor em Engenharia Elétrica pela Universidade de São Paulo, professor associado na Universidade Estadual do Oeste do Paraná, atuando no Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Educação Matemática, campus de Cascavel. E-mail: [boscaroli@gmail.com](mailto:boscaroli@gmail.com) - ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7110-2026>.

has been consistent progress in developing practices related to pedagogical accessibility, research still reveals limitations in expanding diversity as a structuring element of the curriculum and its formative purposes.

**Keywords:** Mathematics Education; Inclusion; Diversity; Systematic Literature Mapping.

## 1 Introdução

Historicamente, o ensino de Matemática tem sido associado a práticas pedagógicas centradas na memorização de regras e na execução de procedimentos, perspectiva que se aproxima do que Skovsmose (2001) denomina de “paradigma do exercício”, caracterizado pela ênfase na resolução de tarefas previamente estruturadas e na aplicação mecânica de algoritmos, pouco articuladas às experiências sociais e culturais dos estudantes. Essa abordagem, ainda recorrente em diferentes contextos escolares, tem sido alvo de críticas por limitar a compreensão conceitual e por desconsiderar a diversidade de trajetórias e modos de aprender e de se relacionar com o conhecimento matemático.

Nesse cenário, a Educação Matemática constitui-se como um campo de investigação que busca compreender os processos de ensino e aprendizagem da Matemática em diferentes contextos sociais e educacionais. Fiorentini e Lorenzato (2006, p. 5) destacam que a Educação Matemática pode ser compreendida como “uma práxis que envolve o domínio do conteúdo específico (a matemática) e o domínio de ideias e processos pedagógicos relativos à transmissão/assimilação e/ou apropriação/construção do saber matemático escolar”.

A ampliação do acesso à Educação Básica brasileira, aliada às transformações sociais, culturais e políticas das últimas décadas, evidenciou de forma mais intensa a presença de sujeitos com identidades, histórias de vida e formas de aprender diversas no espaço escolar. Esse contexto tensiona propostas pedagógicas homogêneas e padronizadas, exigindo que o ensino de Matemática reconheça a diversidade como elemento constitutivo da escola e do próprio processo educativo. Sousa e Salustiano (2016, p. 2) afirmam que “não há como homogeneizar os sujeitos que fazem a escola pública”, destacando que a realidade escolar é atravessada por múltiplas culturas e relações sociais. Tal compreensão reforça que a diversidade não constitui um fenômeno ocasional, mas uma condição estruturante da própria realidade escolar contemporânea.

Nesse sentido, as discussões sobre inclusão e diversidade têm ganhado espaço no campo da Educação Matemática, impulsionadas por avanços legais e por demandas sociais relacionadas ao direito à educação. Conforme analisa Garcia (2014), o termo “inclusão” não é neutro, nem unívoco, pois serve a discursos progressistas e conservadores, sendo mobilizado

por diferentes posicionamentos político-ideológicos e frequentemente tratado em oposição à exclusão. A autora observa ainda que as políticas educacionais denominadas “inclusivas” estão orientadas por elementos como a ampliação do número de alunos regularmente matriculados no sistema educacional e a distribuição de renda, evidenciando determinadas direções assumidas por essas políticas no contexto brasileiro. Além disso, destaca que a expressão “educação inclusiva” foi apreendida na política educacional brasileira quase exclusivamente como sinônimo de educação especial, restringindo o alcance do termo. No âmbito deste estudo, a inclusão é compreendida em diálogo com essa problematização, buscando evitar reducionismos e enfrentar processos de exclusão que atravessam o cotidiano escolar.

A diversidade, por sua vez, é entendida como o conjunto de diferenças sociais, culturais e identitárias que atravessam o espaço escolar e tensionam os processos de escolarização e as práticas de ensino e aprendizagem da Matemática. Nesse sentido, as discussões sobre inclusão e diversidade têm ganhado espaço no campo da Educação Matemática, impulsionadas tanto por avanços legais, quanto por demandas sociais relacionadas ao direito à educação e à aprendizagem.

No âmbito deste estudo, compreende-se a inclusão como princípio que orienta a organização do ensino na escola comum, assegurando a todos os estudantes, sem distinção, acesso à educação e oportunidades de participação e aprendizagem no mesmo espaço educativo. Tal compreensão dialoga com a perspectiva de que a inclusão não se limita a determinados grupos, mas corresponde à oportunidade de ensino-aprendizagem para todas as pessoas, implicando possibilitar o acesso à educação com igualdade e reconhecimento das especificidades de cada pessoa (Silva; Bedin, 2018).

A Educação Matemática Inclusiva não se reduz à adaptação de materiais ou estratégias voltadas exclusivamente a estudantes com deficiência, mas refere-se a um campo específico no interior da própria Educação Matemática. Trata-se de uma ramificação historicamente recente que busca assegurar o acesso ao conhecimento matemático a todos, por meio de práticas pedagógicas que considerem as diferenças como constitutivas da condição humana, e não como exceções a serem corrigidas ou compensadas (Moura; Moreira, 2024). Essa delimitação é relevante, pois permite distinguir a Educação Matemática Inclusiva de iniciativas pontuais de adaptação, situando-a como perspectiva teórico-prática mais ampla.

No entanto, a presença do discurso da inclusão não garante, por si só, a transformação das práticas pedagógicas. Em muitos casos, a inclusão é compreendida de maneira restrita, associada principalmente à adaptação de recursos para estudantes com deficiência, sem que se

problematizem as concepções de conhecimento, currículo e ensino que orientam o trabalho pedagógico. Essa compreensão tende a reduzir a inclusão a um conjunto de procedimentos técnicos, o que pode, em determinados contextos, limitar o alcance formativo e o reconhecimento de outras dimensões da diversidade presentes no espaço escolar.

Para fundamentar as análises desenvolvidas neste artigo, toma-se como referência a Educação Matemática Crítica que, segundo Skovsmose (2001), propõe examinar as relações entre Matemática, poder e sociedade, questionando a ideia de neutralidade do conhecimento matemático e evidenciando suas implicações sociais e políticas. Embora não constitua o foco central deste estudo, a Educação Matemática Crítica oferece suporte teórico para problematizar as concepções de inclusão e diversidade mobilizadas nas práticas pedagógicas analisadas, especialmente no que se refere às intencionalidades que orientam a organização do ensino.

Utiliza-se, ainda, a Educação Matemática para a Justiça Social, compreendida como perspectiva que entende o ensino de Matemática como prática social e política, atenta às desigualdades que atravessam os contextos educativos. Autores como Gutstein (2006) e Pais e Valero (2012) discutem o papel do ensino de Matemática na leitura e na compreensão de contextos sociais marcados por desigualdades, indicando que o conhecimento matemático pode assumir diferentes funções conforme as escolhas pedagógicas realizadas. Essas perspectivas contribuem para ampliar a compreensão da Educação Matemática Inclusiva adotada neste estudo, na medida em que permitem analisar a inclusão não apenas como adaptação pedagógica, mas como posicionamento diante das diferenças e das desigualdades que atravessam o ensino e a aprendizagem da Matemática.

No contexto brasileiro, os avanços legais no campo da inclusão escolar reforçam a centralidade desse debate ao assegurarem o direito à educação e à aprendizagem a todos os estudantes. A Lei nº 9.394/1996 estabelece princípios de acesso e permanência na escola; a Lei nº 10.436/2002 reconhece a Língua Brasileira de Sinais; a Lei nº 10.639/2003 introduz a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira; o Decreto nº 5.626/2005 regulamenta o uso da Libras; a Lei nº 13.146/2015 reafirma o compromisso com uma educação que assegure condições de aprendizagem às pessoas com deficiência; e os Decretos nº 12.686/2025 e nº 12.773/2025 atualizam dispositivos relacionados às políticas educacionais e à promoção de direitos no âmbito escolar. Entretanto, a efetivação desses marcos legais depende das concepções de inclusão e diversidade que orientam as decisões pedagógicas, curriculares e institucionais assumidas por gestores, professores e demais que compõem a comunidade escolar.

Apesar dessas normativas, a inclusão na realidade escolar ainda demanda avanços consideráveis, mesmo quando associada às pessoas com deficiência, tema de maior abordagem nas pesquisas e práticas pedagógicas. Essa limitação pode, por vezes, tornar menos visíveis outras dimensões da diversidade, como aspectos étnico-raciais, de gênero, de classe social e de pertencimento cultural, que também atravessam o ensino e a aprendizagem da Matemática. Assim, a ampliação do debate sobre inclusão implica reconhecer que os processos de exclusão não se restringem à deficiência, mas se manifestam em múltiplas formas de desigualdade que estruturam o cotidiano escolar.

Diante desse cenário, esse artigo<sup>3</sup> tem por objetivo analisar práticas pedagógicas relacionadas à inclusão e à diversidade no ensino de Matemática na Educação Básica, problematizando as concepções mobilizadas. A investigação foi orientada por eixos analíticos construídos à luz dos referenciais da Educação Matemática Crítica e da Educação Matemática para a Justiça Social, permitindo examinar: (a) as concepções de inclusão e de diversidade mobilizadas nas práticas pedagógicas; (b) os sujeitos contemplados pelas propostas analisadas e as formas de participação promovidas; (c) os conteúdos matemáticos abordados e as intencionalidades pedagógicas explicitadas no que se refere à inclusão e à diversidade; e (d) aspectos relacionados a lacunas e silenciamentos nas dimensões da inclusão e da diversidade.

A partir de um Mapeamento Sistemático da Literatura, examina-se a intencionalidade pedagógica, os participantes contemplados, os conteúdos matemáticos abordados e as formas pelas quais inclusão e diversidade são explicitadas nas produções analisadas. A originalidade deste manuscrito reside na investigação da transposição das defesas teóricas de uma perspectiva interseccional para o contexto da sala de aula, buscando identificar o alcance e os limites dessa aplicação para oferecer subsídios que permitam repensar a diversidade como elemento estruturante das finalidades formativas.

O texto está organizado da seguinte forma: inicialmente apresenta-se o delineamento metodológico do Mapeamento Sistemático da Literatura. Em seguida, discutem-se os resultados à luz dos eixos analíticos definidos; por fim, apresentam-se as considerações finais do estudo.

## **2 O Delineamento da pesquisa**

---

<sup>3</sup> Uma versão preliminar deste estudo, com caráter descritivo, foi publicada nos Anais do I Encontro Paranaense de Educação Matemática Inclusiva (I EPEMI). Esta versão apresenta uma análise reformulada, com aprofundamento teórico e ampliação interpretativa dos dados, assumindo objetivos e problematizações próprias.

Esta pesquisa adota o Mapeamento Sistemático da Literatura (MSL) como delineamento metodológico, com o objetivo de identificar e analisar práticas pedagógicas que abordam inclusão e diversidade no ensino de Matemática na Educação Básica. O MSL foi conduzido entre fevereiro e maio de 2025<sup>4</sup>, sem delimitação temporal prévia para os estudos selecionados, contemplando produções disponíveis em português, inglês e espanhol.

A opção pelo MSL justifica-se por sua capacidade de organizar e sistematizar um campo de investigação ainda em consolidação, permitindo identificar tendências, recorrências e lacunas nas produções analisadas (Felizardo *et al.*, 2017). No contexto deste estudo, o mapeamento não se restringe à descrição dos trabalhos, mas busca favorecer uma leitura analítica das concepções de inclusão mobilizadas nas práticas pedagógicas, em diálogo com referenciais da Educação Matemática Crítica e da Educação Matemática para a Justiça Social.

Diferentemente de revisões narrativas, o MSL caracteriza-se pela adoção de um protocolo explícito e replicável, o que contribui para a transparência das decisões metodológicas. Essa característica é particularmente relevante em pesquisas que envolvem inclusão e diversidade, uma vez que as escolhas relacionadas a descritores, bases de dados e critérios de seleção influenciam diretamente quais sujeitos, práticas e perspectivas se tornam visíveis na produção científica.

O protocolo adotado seguiu as etapas propostas por Felizardo *et al.* (2017):

- (I) definição do objetivo e das questões de pesquisa;
- (II) identificação dos estudos;
- (III) seleção e avaliação dos estudos; e
- (IV) síntese e análise dos dados.

Na etapa inicial, foram formuladas uma questão principal e questões secundárias que orientaram o levantamento e a organização das práticas pedagógicas analisadas. A questão principal que orientou o estudo foi: (QP) Quais práticas pedagógicas têm sido desenvolvidas no ensino de conteúdos matemáticos com vistas à inclusão e ao respeito à diversidade na Educação Básica?

As questões secundárias buscaram aprofundar a caracterização dessas práticas, investigando:

- (QS1) Em quais etapas da Educação Básica essas práticas foram desenvolvidas?
- (QS2) Quais metodologias fundamentam essas práticas?

---

<sup>4</sup> Para fins desta submissão à revista, a estratégia de busca descrita neste estudo foi reaplicada com os mesmos descritores e operadores nos meses de dezembro de 2025 e janeiro de 2026, com o objetivo de verificar a estabilidade do *corpus* de análise. Não foram identificados novos estudos que atendessem aos critérios de inclusão estabelecidos, mantendo-se inalterada a composição do *corpus*.

(QS3) Qual a intencionalidade pedagógica explicitada nos estudos?

(QS4) Quais aspectos relacionados a lacunas e possibilidades são apontados nas produções analisadas?

A identificação dos estudos foi realizada por meio de buscas no Google Acadêmico, considerando sua abrangência e a possibilidade de acesso a diferentes tipos de produções acadêmicas, como artigos científicos, dissertações, teses e trabalhos publicados em anais de eventos. Foram utilizadas *strings* de busca em português, inglês e espanhol, combinando os descritores “matemática”, “inclusão”, “diversidade”, “práticas pedagógicas” e “estratégias”, bem como seus respectivos equivalentes nos demais idiomas. Optou-se pelo uso do operador *allintitle*, com o objetivo de localizar trabalhos cujo título indicasse explicitamente a abordagem da inclusão ou da diversidade no ensino de Matemática.

Como resultado inicial, foram identificados 226 trabalhos, o que indica a presença crescente da temática da inclusão no campo educacional e reforça a necessidade de critérios rigorosos de seleção para a composição de um *corpus* coerente com os objetivos da pesquisa. Reconhece-se que a estratégia de busca adotada impõe limitações, uma vez que estudos que abordam inclusão e diversidade sob outras nomenclaturas ou perspectivas teóricas podem não ter sido recuperados. Ainda assim, tais limitações são compreendidas como parte do próprio processo investigativo, na medida em que as escolhas metodológicas também condicionam o alcance do mapeamento realizado.

Após a exclusão de 34 trabalhos duplicados e a leitura dos títulos, resumos e seções metodológicas, foram aplicados os seguintes critérios de inclusão:

(I) apresentar práticas pedagógicas voltadas à inclusão e/ou diversidade no ensino de Matemática;

(II) situar-se no contexto da Educação Básica; e

(III) estar disponível na íntegra, nos idiomas português, inglês ou espanhol.

Foram excluídos trabalhos de natureza unicamente teórica, revisões de literatura e produções que não descrevessem práticas pedagógicas desenvolvidas em contextos educacionais. Ao final desse processo, 14 estudos compuseram o *corpus* de análise.

A composição do *corpus* evidencia que, embora o levantamento inicial tenha identificado um conjunto expressivo de produções sobre inclusão, apenas uma parcela restrita apresentou e analisou práticas pedagógicas concretas no ensino de Matemática sob a perspectiva da diversidade. Esse resultado indica que, apesar da amplitude do debate, ainda são menos frequentes estudos que descrevem intervenções pedagógicas situadas e analisadas no contexto da Educação Matemática.

Os estudos selecionados foram analisados integralmente, considerando seus objetivos, metodologias, concepções de inclusão, sujeitos contemplados, conteúdos matemáticos abordados e resultados apresentados. O percurso analítico foi organizado para responder de forma inter-relacionada às quatro questões norteadoras (QS1 a QS4) previamente estabelecidas. Essa organização permite que cada trabalho do *corpus* (apresentado no Quadro 1) seja retomado como dado empírico nas discussões subsequentes, fortalecendo a relação entre as evidências encontradas e as interpretações desenvolvidas. Os dados foram organizados em categorias descritivas, de modo a responder às questões de pesquisa formuladas no mapeamento.

A interpretação dos dados foi orientada por eixos analíticos construídos à luz dos referenciais da Educação Matemática Crítica e da Educação Matemática para a Justiça Social. Esses eixos não substituem as questões de pesquisa utilizadas no MSL, mas contribuem para a organização e a discussão interpretativa dos resultados, permitindo examinar: (a) as concepções de inclusão e de diversidade mobilizadas nas práticas pedagógicas; (b) os sujeitos contemplados pelas propostas analisadas e as formas de participação promovidas; (c) os conteúdos matemáticos abordados e as intencionalidades pedagógicas explicitadas no que se refere à inclusão e à diversidade; e (d) aspectos relacionados a lacunas e silenciamentos nas dimensões da inclusão e da diversidade.

Essa orientação analítica possibilitou articular os dados do mapeamento a uma leitura interpretativa do campo investigado, sem extrapolar os limites do *corpus* analisado e sem assumir generalizações que não fossem sustentadas pelos estudos selecionados. Ao vincular as inferências diretamente aos dados das 14 produções, o estudo busca assegurar a consistência entre o que é documentado na literatura e o diagnóstico aqui proposto.

### 3 Resultados e discussão

Esta seção apresenta e discute os resultados do Mapeamento Sistemático da Literatura, considerando os 14 estudos que compõem o *corpus* final da pesquisa. A análise articula a caracterização das práticas pedagógicas identificadas com uma leitura interpretativa das concepções de inclusão e diversidade mobilizadas nessas produções, em consonância com o objetivo do estudo de analisar como tais práticas têm sido desenvolvidas no ensino de Matemática na Educação Básica.

Com o intuito de situar o leitor quanto ao *corpus* analisado e às características gerais das produções selecionadas, apresenta-se, inicialmente, o Quadro 1, que sintetiza informações



centrais dos estudos, tais como tipo da produção, ano de publicação, autoria, título e etapas da Educação Básica contempladas. Esse quadro funciona como elemento organizador da análise e como referência para as discussões desenvolvidas ao longo desta seção, permitindo visualizar de forma sistematizada o conjunto das produções examinadas.

**Quadro 1 - Relação dos trabalhos incluídos no MSL**

| <b>Tipo</b> | <b>Autoria/Ano</b>                                                                              | <b>Título</b>                                                                                                                                       | <b>Etapas de Ensino</b>    |
|-------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------|
| TCC         | Mônica Aparecida de Oliveira Lopes (2013)                                                       | A utilização de materiais concretos para o ensino e aprendizagem matemática a alunos de inclusão                                                    | Ensino Fundamental II      |
| Dissertação | Magda Cabral Costa Santos (2015)                                                                | Investigação matemática em sala de aula: uma proposta para a inclusão do aluno surdo no ensino regular                                              | Ensino Fundamental I       |
| Dissertação | Paula Lucion (2015)                                                                             | A organização do ensino de matemática no contexto da inclusão                                                                                       | Ensino Fundamental I       |
| Artigo      | Elsa Midori Shimazaki, Sani de Carvalho Rutz da Silva, Lúcia Virginia Mamcasz Viginheski (2015) | O ensino de matemática e a diversidade: o caso de uma estudante com deficiência visual                                                              | Ensino Fundamental II      |
| Artigo      | Naiara Chierici da Rocha, Elisa Tomoe Moriya Schlünzen (2016)                                   | O ensino de matemática e inclusão escolar: a perspectiva de projetos e da abordagem CCS                                                             | Ensino Fundamental II      |
| TCC         | Jeferson Junio Batista Silva (2017)                                                             | O contexto da inclusão e o ensino de matemática na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural                                                         | Ensino Fundamental II      |
| TCC         | Ana Claudia Vidal das Neves (2017)                                                              | As TIC no ensino e aprendizagem da matemática com alunos de inclusão a partir do uso do Objeto Virtual de Aprendizagem                              | Ensino Fundamental II      |
| Dissertação | Carmita Guadalupe Collaguazo Álvarez (2020)                                                     | Estrategias metodológicas inclusivas para la atención a la diversidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la matemática en básica intensiva | Educación Básica Intensiva |
| Artigo      | Deyse Morgana das Neves Correia, Gerlândia Leonidas Batista Silva (2021)                        | Contribuições da ludicidade no processo de inclusão no ensino de Matemática no quinto ano do Ensino Fundamental de uma escola                       | Ensino Fundamental I       |

|             |                                                                                                    |                                                                                                                                                   |                           |
|-------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------|
|             |                                                                                                    | municipal de Nova Olinda-PB                                                                                                                       |                           |
| TCC         | Leonardo Geziel de Matos Dada (2022)                                                               | A inclusão do ensino de matemática para surdos: uma sequência didática investigativa na Educação Básica                                           | Ensino Médio              |
| Artigo      | Dilson Ferreira Ribeiro, Isabel Cristina Machado de Lara (2023)                                    | O ensino da matemática para estudantes com paralisia cerebral: ações que contribuem para a inclusão de todos                                      | Ensino Fundamental I e II |
| Artigo      | Magno de Alcântara Leite, Mario Donizete Rodrigues de Oliveira, Sandra Gonçalves Vilas Bôas (2024) | Abordando a diversidade no ensino de matemática: o Desenho Universal para a Aprendizagem como uma possibilidade de promover o acesso ao currículo | Ensino Fundamental I      |
| Dissertação | Paladines Jácome Karen Alexandra (2023)                                                            | Estrategias de inclusión en la enseñanza de la matemática                                                                                         | Ensino Fundamental II     |
| TCC         | Júlia Campello Dathein (2024)                                                                      | Modelagem matemática, acessibilidade e inclusão: potencialidades de uma prática no Ensino Fundamental                                             | Ensino Fundamental II     |

Fonte: Dados da pesquisa, 2025.

### 3.1 As concepções de inclusão e de diversidade mobilizadas nas práticas pedagógicas

Antes de analisar as concepções de inclusão e diversidade, torna-se necessário compreender a natureza das produções analisadas, oriundas de diferentes contextos acadêmicos, com pesquisas desenvolvidas tanto no âmbito da graduação, quanto da pós-graduação, o que pode implicar no nível de abrangência e profundidade das pesquisas. Essa diversidade institucional reflete na presença de pesquisas distribuídas em distintas modalidades: os Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) vinculam-se à Universidade Estadual de Goiás (Lopes, 2013; Neves, 2017), à Universidade Federal de Uberlândia (Silva, 2017), ao Instituto Federal do Rio Grande do Sul (Dada, 2022) e à Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Dathein, 2024); as Dissertações de Mestrado abrangem investigações do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (Santos, 2015), da Universidade Federal de Santa Maria (Lucion, 2015) e de instituições internacionais, como a Universidad Nacional de Educación (Álvarez, 2020) e a Universidad Técnica de Cotopaxi (Paladines Jácome, 2023); por fim, os artigos científicos reúnem contribuições da Universidade Estadual

de Maringá em parceria com a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (Shimazaki *et al.*, 2015), da Universidade Estadual Paulista (Rocha; Schlünzen, 2016), do Instituto Federal da Paraíba (Correia; Silva, 2021), da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (Ribeiro; Lara, 2023) e da Universidade de Uberaba (Leite *et al.*, 2024). Essa pluralidade indica que a temática da inclusão e da diversidade no ensino de Matemática tem mobilizado distintos espaços de formação e pesquisa, alcançando diferentes regiões e níveis de ensino.

Entretanto, conforme discutem Pais e Valero (2012), a pesquisa em Educação Matemática apresenta uma organização relativamente estável em torno do objeto “aprendizagem” da Matemática, havendo consenso no campo quanto a esse foco central. Estes autores sustentam que tal estruturação pode restringir outras formas de conceber o campo. Sob esse olhar, percebe-se que, mesmo em instituições distintas, muitas práticas compartilham compreensões semelhantes de inclusão, sobretudo quando associadas à adaptação de recursos didáticos orientados pela lógica da aprendizagem matemática. Essa recorrência contribui para consolidar determinadas concepções de inclusão e diversidade no interior do campo investigado.

Do ponto de vista analítico, esse conjunto de estratégias indica que a inclusão tem sido compreendida predominantemente como acessibilidade pedagógica, isto é, como reorganização de meios para possibilitar a participação nas atividades escolares, o que revela uma compreensão específica de inclusão, na qual a diversidade aparece principalmente como demanda de adaptação, e não necessariamente como elemento estruturante do currículo. Essa concepção dialoga com abordagens históricas da Educação Inclusiva e responde a demandas concretas de contextos marcados por exclusões sistemáticas. Contudo, conforme defende Gutstein (2006), o ensino de Matemática pode (e deve) preparar os estudantes para investigar e criticar injustiças e enfrentar estruturas opressivas por meio da leitura e da escrita do mundo com a Matemática. Assim, ampliar o acesso constitui condição necessária, mas não suficiente, quando não há compromisso explícito com a análise crítica das relações sociais.

### 3.2 Os sujeitos contemplados e as formas de participação promovidas

No que diz respeito aos sujeitos contemplados pelas práticas pedagógicas, os estudos analisados priorizam, de modo recorrente, estudantes com deficiência, incluindo deficiência visual (Shimazaki *et al.*, 2015; Leite *et al.*, 2024), auditiva (Santos, 2015; Dada, 2022), motora e paralisia cerebral (Ribeiro; Lara, 2023) e intelectual (Lopes, 2013; Lucion, 2015; Rocha; Schlünzen, 2016). No eixo relativo aos sujeitos contemplados, evidencia-se forte

centralidade da deficiência como categoria estruturante das práticas analisadas, o que dialoga com o histórico das políticas inclusivas brasileiras e com a tradição de pesquisas voltadas à acessibilidade e às tecnologias assistivas. Martin (2009) evidencia que determinados grupos foram historicamente marginalizados na produção em Educação Matemática, demonstrando que a visibilidade de certos sujeitos resulta de agendas e escolhas do próprio campo. A recorrência da deficiência como foco investigativo também expressa prioridades consolidadas historicamente.

Essa recorrência torna-se mais evidente quando se observam as metodologias, recursos e estratégias pedagógicas descritas nos estudos. Jogos, materiais concretos, sequências didáticas investigativas, modelagem matemática, objetos virtuais de aprendizagem e recursos adaptados figuram como estratégias centrais de mediação do conhecimento matemático. Identificam-se práticas com jogos e ludicidade em Correia e Silva (2021) e Lopes (2013); investigação matemática em Santos (2015) e Dada (2022); Modelagem Matemática em Dathein (2024); e Objetos Virtuais de Aprendizagem em Neves (2017).

Em muitos casos, essas estratégias vêm acompanhadas da ampliação de linguagens e suportes, com o objetivo de favorecer a participação dos estudantes. No eixo relativo às formas de participação promovidas, observa-se predominância de propostas voltadas à ampliação do acesso por meio da adaptação de recursos e da diversificação de linguagens. O uso frequente de tecnologias assistivas e materiais adaptados em práticas voltadas a estudantes com deficiência visual, auditiva ou motora evidencia a preocupação com a superação de barreiras de acesso ao conteúdo matemático.

### 3.3 Os conteúdos matemáticos e as intencionalidades pedagógicas explicitadas no que se refere à inclusão e à diversidade

Em relação aos conteúdos matemáticos abordados, observa-se predominância de conceitos considerados introdutórios, como números naturais, operações fundamentais, sistema de numeração decimal e geometria básica. Esses temas estruturam os estudos de Lucion (2015), sobre conceito de número, e de Lopes (2013) e Neves (2017), sobre as quatro operações. Nos estudos voltados aos Anos Finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio, surgem temas como álgebra, razão e proporção e funções, ainda que de forma pontual, como verificado em Dada (2022) e Shimazaki *et al.* (2015). Essa distribuição indica aderência às orientações curriculares por etapa e sugere alinhamento das práticas inclusivas aos conteúdos oficialmente prescritos. Paralelamente, em termos de abordagem pedagógica, identifica-se a

recorrência de estratégias como resolução de problemas, modelagem matemática e uso de materiais concretos ou recursos visuais, as quais buscam favorecer a participação dos estudantes e ampliar as possibilidades de acesso ao conhecimento.

Ainda assim, observa-se que tais abordagens incidem majoritariamente sobre conteúdos estruturantes do currículo, permanecendo menos frequente a mobilização de conceitos de maior formalização ou abstração. Esse aspecto permite problematizar de que modo os conteúdos selecionados se articulam (ou não) a concepções ampliadas de diversidade e inclusão.

É importante reconhecer que a Matemática escolar constitui produção cultural situada, e a seleção de conteúdos não se apresenta como neutra, pois a concentração em conteúdos introdutórios pode representar esforço para garantir aprendizagens consideradas fundamentais. Por outro lado, pode revelar limites na exploração da Matemática como instrumento de leitura crítica de contextos sociais, econômicos e culturais. No *corpus* analisado, poucas práticas mobilizam explicitamente os conteúdos para problematizar questões sociais mais amplas, o que restringe a articulação entre inclusão, diversidade e justiça social. Compreendemos que esse dado evidencia uma lacuna no eixo que articula conteúdos matemáticos, intencionalidades pedagógicas e problematização das desigualdades.

Observa-se, ainda, que tais escolhas metodológicas não são neutras, pois expressam intencionalidades pedagógicas que orientam o modo como a inclusão é concebida e operacionalizada nas práticas analisadas. Predominam finalidades formativas voltadas a viabilizar a participação, assegurar o acesso ao currículo e favorecer a aprendizagem matemática no interior do percurso escolar estabelecido, sobretudo no caso de estudantes com deficiência.

Percebe-se que a inclusão é majoritariamente concebida como garantia de acesso ao currículo vigente, sendo menos frequentes propostas que articulam explicitamente inclusão, diversidade e questões sociais. Em menor incidência, aparecem propostas que explicitam intencionalidades relacionadas à problematização de desigualdades e à mobilização da Matemática como instrumento para interpretar criticamente contextos sociais, econômicos ou culturais. Essa distinção contribui para o objetivo do estudo ao evidenciar que as concepções de inclusão mobilizadas variam conforme as finalidades atribuídas ao ensino de Matemática.

### 3.4 Aspectos relacionados a lacunas e silenciamentos nas dimensões da inclusão e da diversidade

A análise dos trabalhos do Quadro 1 evidencia que as práticas pedagógicas mapeadas se concentram majoritariamente no Ensino Fundamental, tanto nos Anos Iniciais quanto nos Anos Finais. Constata-se menor incidência de estudos direcionados ao Ensino Médio e inexistência de produções que abordem práticas pedagógicas inclusivas no ensino de Matemática na Educação Infantil. Esse recorte etário e institucional delimita não apenas o campo investigado, mas também os sentidos de inclusão que emergem das produções analisadas, uma vez que diferentes etapas da escolarização impõem demandas curriculares, organizacionais e pedagógicas específicas. Nesse ponto, observa-se que as concepções de inclusão e de diversidade mobilizadas nas práticas pedagógicas estão diretamente relacionadas à etapa da escolarização privilegiada, incidindo sobre os sujeitos contemplados e sobre as formas de participação promovidas.

A ausência de registros na Educação Infantil não constitui apenas um dado quantitativo, mas indica uma lacuna na problematização da inclusão e da diversidade em uma etapa decisiva à construção inicial de significados matemáticos e à formação do sentimento de pertencimento escolar. Considerando que as experiências iniciais com a Matemática influenciam trajetórias posteriores, a inexistência de práticas documentadas nesta etapa reduz as possibilidades de análise sobre como a inclusão, em suas múltiplas dimensões de diversidade, pode ser trabalhada desde o início da escolarização. Tal ausência evidencia também um silenciamento relevante nas discussões sobre inclusão e diversidade nessa etapa formativa. Com base nas discussões de Skovsmose (2001), essa concentração pode ser interpretada como indicativa de uma Educação Matemática voltada à consolidação de trajetórias escolares socialmente legitimadas como normativas. Nessa configuração, a inclusão tende a operar como estratégia de inserção dos estudantes em percursos curriculares previamente definidos, e não como possibilidade de problematização desses próprios percursos.

Algumas dimensões da diversidade, como as questões étnico-raciais, as identidades de gênero, a classe social, a territorialidade e o pertencimento cultural, aparecem com menor recorrência ou não são explicitamente tematizadas. No eixo das lacunas e silenciamentos, verifica-se que essas dimensões ocupam espaço reduzido nas produções examinadas, indicando limites na ampliação das concepções de diversidade no ensino de Matemática. Quando tais dimensões não são incorporadas às análises, a discussão sobre inclusão tende a restringir-se às diferenças individuais, deixando em segundo plano as estruturas sociais que produzem assimetrias.

O *corpus* indica que esses eixos ainda ocupam espaço reduzido nas produções

examinadas. Essa redução não significa ausência de diversidade nas escolas, mas evidencia que determinadas desigualdades permanecem menos tematizadas na produção acadêmica. Como consequência, consolida-se uma compreensão de inclusão fortemente associada à deficiência, enquanto outras formas de exclusão educacional, igualmente estruturantes, permanecem menos visíveis no debate.

Essa assimetria não autoriza concluir que tais debates estejam ausentes das escolas, mas indica que determinados temas ganham maior visibilidade no interior da produção acadêmica. Pais e Valero (2012) defendem que os objetos, categorias e definições que estruturam o campo da Educação Matemática não são dados naturais, mas constituídos nas próprias práticas de pesquisa que o sustentam. Assim, aquilo que se consolida como prática legítima ou como problema relevante reflete as delimitações e prioridades construídas no interior do campo. Nesse sentido, a predominância de estudos voltados à deficiência pode contribuir para estabilizar uma compreensão mais restrita de inclusão, enquanto outras formas de desigualdade permanecem menos exploradas na literatura.

Ao considerar conjuntamente as etapas de ensino, as metodologias, os conteúdos matemáticos e os sujeitos contemplados, os resultados do mapeamento indicam que as práticas descritas se organizam majoritariamente em torno de estratégias de mediação e acessibilidade. Essa articulação evidencia como as concepções de inclusão e diversidade mobilizadas no *corpus* analisado se estruturam predominantemente em torno do eixo do acesso e da participação. Observam-se avanços importantes no desenvolvimento de recursos e propostas que ampliam a participação de estudantes com deficiência nas aulas de Matemática, representando conquistas relevantes para o campo. Esses avanços são significativos e não devem ser minimizados. No entanto, a consolidação de uma Educação Matemática comprometida com justiça social exige que a acessibilidade seja articulada à representatividade, ao reconhecimento e à problematização das desigualdades que estruturam o espaço escolar.

Persistem, contudo, possibilidades de aprofundamento, especialmente no que se refere à explicitação das finalidades formativas e à problematização curricular. Gutstein (2006) sustenta que a Matemática pode contribuir para que os estudantes investiguem e critiquem situações de injustiça, utilizando-a como instrumento de compreensão e intervenção na realidade social. Skovsmose (2001) argumenta que a matemática está implicada em processos sociais e pode participar tanto da reprodução quanto da contestação de desigualdades. Sem essa dimensão, o ensino tende a permanecer circunscrito a abordagens predominantemente técnicas do conteúdo.

Valero e Knijnik (2016) indicam que a Educação Matemática é atravessada por políticas e discursos que moldam o que se torna objeto legítimo de investigação. Os resultados aqui apresentados não se configuram diagnóstico definitivo do campo, mas leitura situada de um conjunto específico de produções analisadas. Assim, os achados evidenciam tendências e lacunas no *corpus* analisado e reforçam a pertinência de pesquisas que ampliem o escopo das práticas documentadas e aprofundem o diálogo entre Matemática, inclusão e diversidade na Educação Básica.

#### 4 Considerações finais

Diante do cenário apresentado, este artigo teve como objetivo analisar práticas pedagógicas relacionadas à inclusão e à diversidade no ensino de Matemática na Educação Básica, problematizando as concepções mobilizadas nas 14 produções selecionadas, examinando a intencionalidade pedagógica, os participantes contemplados, os conteúdos matemáticos abordados e as formas pelas quais inclusão e diversidade são explicitadas.

A análise evidenciou que as práticas documentadas apresentam avanços relevantes no que se refere à ampliação do acesso e da participação de estudantes historicamente excluídos das aulas de Matemática, com predominância de estudos voltados para estudantes com deficiência. O uso de materiais adaptados, tecnologias assistivas, diversificação de linguagens e estratégias metodológicas indica um movimento consistente no enfrentamento de barreiras pedagógicas e na busca por maior acessibilidade ao conhecimento matemático. Nesse sentido, a resposta à questão central da pesquisa revela que o campo tem consolidado um repertório significativo de mediações didáticas, conforme observado de modo recorrente nos trabalhos de Shimazaki, Silva e Viginheski (2015), Ribeiro e Lara (2023) e Leite, Oliveira e Bôas (2024).

Ao mesmo tempo, os resultados indicam que a inclusão tende a ser compreendida predominantemente como acessibilidade pedagógica, isto é, como adequação de meios para garantir a participação no currículo tal como ele se apresenta. Embora essa perspectiva seja fundamental e esteja em consonância com marcos legais da inclusão escolar, observa-se menor incidência de práticas que problematizem os próprios fundamentos curriculares, as finalidades formativas do ensino de Matemática ou as relações entre conhecimento matemático e desigualdades sociais.

No que se refere à diversidade, constatou-se que determinadas dimensões, especialmente aquelas relacionadas à deficiência, ocupam lugar central nas produções

analisadas, enquanto aspectos étnico-raciais, de gênero, classe social, territorialidade e pertencimento cultural aparecem de forma menos recorrente ou não são explicitamente tematizados. A análise das lacunas sugere que essa assimetria não autoriza generalizações sobre o campo da Educação Matemática como um todo, mas indica que os sentidos atribuídos à inclusão e à diversidade, no *corpus* analisado, ainda se constroem de maneira parcial e situada.

A predominância de práticas voltadas ao Ensino Fundamental e a concentração em conteúdos considerados introdutórios também oferecem elementos para reflexão. Esses resultados sugerem que a documentação de práticas inclusivas tem privilegiado determinadas etapas da escolarização e determinados conteúdos, o que pode estar relacionado tanto a demandas pedagógicas concretas quanto à percepção de maior viabilidade metodológica.

A originalidade e a contribuição deste manuscrito residem na sistematização analítica que evidencia como as concepções de inclusão, embora teoricamente amplas, tendem a se reduzir à acessibilidade técnica na prática documentada. Ao revelar esse panorama, o estudo fornece subsídios para que pesquisadores e professores repensem a estrutura curricular, favorecendo que a diversidade seja compreendida como um elemento estruturante das finalidades formativas, e não apenas como um suporte pedagógico periférico.

Este estudo apresenta limites inerentes ao recorte adotado e ao delineamento metodológico, uma vez que a investigação se baseou em textos publicados, não permitindo acessar diretamente as práticas pedagógicas em sua materialidade cotidiana. Sem pretensão de esgotar o tema, os resultados configuram uma leitura situada do *corpus* analisado. Nesse sentido, a ampliação das concepções de inclusão e de diversidade no ensino de Matemática envolve não apenas a diversificação de estratégias metodológicas, mas também a explicitação das intencionalidades pedagógicas, a problematização curricular e o reconhecimento das múltiplas dimensões que atravessam os contextos educativos. Investigações futuras podem aprofundar essas discussões, ampliando o escopo das práticas documentadas e fortalecendo o diálogo entre Matemática, inclusão e diversidade na Educação Básica.

## Referências

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436/2002. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm). Acesso em: 9 maio 2026.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 9 maio 2026.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/110436.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm). Acesso em: 9 maio 2026.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm). Acesso em: 9 maio 2026.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm). Acesso em: 9 maio 2026.

BRASIL. Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 21 out. 2025. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2025/decreto/d12686.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12686.htm). Acesso em: 9 maio 2026.

BRASIL. Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025. Altera o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 9 dez. 2025. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-12.773-de-8-de-dezembro-de-2025-673959104>. Acesso em: 9 maio 2026.

COLLAGUAZO ÁLVAREZ, C. G. **Estrategias metodológicas inclusivas para la atención a la diversidad en el proceso de enseñanza aprendizaje de la matemática en básica intensiva**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educación Inclusiva) – Universidad Nacional de Educación, Azogues, 2020. Disponível em: <http://repositorio.unae.edu.ec/handle/56000/1639>. Acesso em: 9 maio 2026.

CORREIA, D. M. N.; SILVA, G. L. B. Contribuições da ludicidade no processo de inclusão no ensino de Matemática no quinto ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Nova Olinda-PB. **Revista Principia**, João Pessoa, n. 58, p. 60–68, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ifpb.edu.br/index.php/principia/article/view/5661/1832>. Acesso em: 9 maio 2026.

DADA, L. G. M. **A inclusão do ensino de matemática para surdos: uma sequência didática investigativa na Educação Básica**. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Matemática) – IFRS, Campus Osório, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ifrs.edu.br/handle/123456789/759>. Acesso em: 9 maio 2026.

DATHEIN, J. C. **Modelagem matemática, acessibilidade e inclusão: potencialidades de uma prática no Ensino Fundamental**. 2024. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Matemática) – UFRGS, Porto Alegre, 2024. Disponível em:

<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/277589>. Acesso em: 9 maio 2026.

FELIZARDO, K. R. et al. **Revisão sistemática da literatura em Engenharia de Software: teoria e prática**. Maringá: Eduem, 2017.

FIORENTINI, D.; LORENZATO, S. **Investigação em Educação Matemática: percursos teóricos e metodológicos**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

GARCIA, R. M. C. Para além da “inclusão”: crítica às políticas educacionais contemporâneas. In: EVANGELISTA, O. (org.). **O que revelam os slogans na política educacional**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2014.

GUTSTEIN, E. **Reading and writing the world with mathematics: toward a pedagogy for social justice**. New York: Routledge, 2006.

LEITE, M. A.; OLIVEIRA, M. D. R.; VILAS BÔAS, S. G. Abordando a diversidade no ensino de matemática: o Desenho Universal para a Aprendizagem como possibilidade de promover o acesso ao currículo. **Brazilian Electronic Journal of Mathematics**, v. 5, n. especial, p. 25–43, 2024. Disponível em:  
<https://seer.ufu.br/index.php/BEJOM/article/view/71820>. Acesso em: 9 maio 2026.

LOPES, M. A. O. **A utilização de materiais concretos para o ensino e aprendizagem matemática a alunos de inclusão**. 2013. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Matemática) – Universidade Estadual de Goiás, Goiás, 2013.

LUCION, P. **A organização do ensino de matemática no contexto da inclusão**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação em Matemática) – UFSM, Santa Maria, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/7234>. Acesso em: 9 maio 2026.

MOURA, E. M. B. de; MOREIRA, G. E. Educação Matemática Inclusiva: revisão sistemática sobre práticas pedagógicas. **Educação Matemática em Revista**, v. 29, n. 85, p. 1–18, 2024. Disponível em: <https://www.sbemrasil.org.br/periodicos/index.php/emr/article/view/3897>. Acesso em: 9 maio 2026.

NEVES, A. C. V. **As TIC no ensino e aprendizagem da matemática com alunos de inclusão a partir do uso do Objeto Virtual de Aprendizagem**. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Matemática) – Universidade Estadual de Goiás, Goiás, 2017.

PAIS, A.; VALERO, P. Researching research in mathematics education: reflection on methodology and disciplinary politics. In: SKOVSMOSE, O.; VALERO, P. (org.). **Critical mathematics education: past, present and future**. Rotterdam: Sense Publishers, 2012. p. 1–16.

PALADINES JÁCOME, K. A. **Estrategias de inclusión en la enseñanza de la matemática**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educación Básica) – Universidad Técnica de Cotopaxi, Latacunga, 2023. Disponível em: <https://repositorio.utc.edu.ec/handle/27000/9933>. Acesso em: 9 maio 2026.

RIBEIRO, D. F.; LARA, I. C. M. O ensino da matemática para estudantes com paralisia

cerebral: ações que contribuem para a inclusão de todos. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 29, e0173, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-54702023v29e0173>. Acesso em: 9 maio 2026.

ROCHA, N. C.; SCHLÜNZEN JUNIOR, E. T. M. O ensino de matemática e inclusão escolar: a perspectiva de projetos e da abordagem CCS. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 12., 2016, São Paulo. **Anais do XII Encontro Nacional de Educação Matemática**. São Paulo: Sociedade Brasileira de Educação Matemática, 2016. Disponível em: [https://www.sbemrasil.org.br/enem2016/anais/pdf/7384\\_3361\\_ID.pdf](https://www.sbemrasil.org.br/enem2016/anais/pdf/7384_3361_ID.pdf). Acesso em: 9 maio 2026.

SANTOS, M. C. C. **Investigação matemática em sala de aula: uma proposta para a inclusão do aluno surdo no ensino regular**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação para Ciências e Matemática) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Câmpus Jataí, Jataí, 2015.

SHIMAZAKI, E. M.; SILVA, S. C. R.; VIGINHESKI, L. V. M. O ensino de matemática e a diversidade: o caso de uma estudante com deficiência visual. **Revista Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 6, n. 18, p. 148–164, 2015. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/1082>. Acesso em: 9 maio 2026.

SILVA, C. S. da; BEDIN, E. O que é inclusão/incluir? Conceitos e preceitos da Educação Básica e da Educação Superior. In: ENCONTRO DE DEBATES SOBRE O ENSINO DE QUÍMICA, 38., 2018, Canoas. **Anais...** Canoas: ULBRA, 2018. Disponível em: <https://edeq.com.br/submissao2/index.php/edeq/issue/download/9/57>. Acesso em: 9 maio 2026.

SILVA, J. J. B. **O contexto da inclusão e o ensino de matemática na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural**. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Matemática) – Universidade Federal de Uberlândia, Ituiutaba, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/20923>. Acesso em: 9 maio 2026.

SKOVSMOSE, O. **Educação matemática crítica: questões de poder e democracia**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

SOUSA, M. A. A.; SALUSTIANO, D. A. Diversidade, exclusão e inclusão na educação escolar. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 2., 2016, Campina Grande. **Anais do II CINTEDI**. Campina Grande: Realize Editora, 2016. Disponível em: [https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2016/TRABALHO\\_EV060\\_MD1\\_SA3\\_ID221\\_13102016181438.pdf](https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2016/TRABALHO_EV060_MD1_SA3_ID221_13102016181438.pdf). Acesso em: 9 maio 2026.

VALERO, P.; KNIJNIK, G. Educação matemática como questão de política. In: PETERS, M. (org.). **Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory**. Singapore: Springer, 2016. DOI: [https://link.springer.com/rwe/10.1007/978-981-287-532-7\\_523-1](https://link.springer.com/rwe/10.1007/978-981-287-532-7_523-1). Acesso em: 9 maio 2026.