



CONCEPÇÕES DE ESTUDANTES DE UM CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Mayra Darly da Silva; Ernani Martins dos Santos

Universidade de Federal de Pernambuco, mds.mayra@gmail.com

Universidade de Pernambuco, ernani.santos@upe.br

Resumo:

Neste artigo refletimos sobre as concepções que permeiam a formação de um grupo de estudantes concluintes do curso de Licenciatura em Matemática de uma instituição situada no estado de Pernambuco. Os processos que fazem referência ao sucesso do ensino-aprendizagem, sob o ideário inclusivo, estão imersos na responsabilidade do professor, que deve trabalhar incitando a aprendizagem de todos os estudantes respeitando as características individuais e o ritmo desses no desenvolvimento de suas capacidades, habilidades e aptidões, tornando este um processo dinâmico e individualizado, estimulando as crianças a aprenderem juntas, independentemente de suas diferenças. A análise dos dados evidenciou que a formação inicial dos futuros professores apresenta *déficit* no que tange aos saberes sobre Educação Inclusiva. Isto pode ser demarcado pela ausência de contribuições acadêmicas teóricas e/ou práticas na formação dos estudantes investigados.

Palavras-chave: Formação do Professor; Educação Inclusiva; Licenciatura em Matemática.

Introdução

A Educação Inclusiva como uma modalidade que prevê a inserção de alunos com algum comprometimento físico e/ou intelectual nas classes regulares vem sendo divulgada pelas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) como a modalidade de Educação Especial.

Frente às exigências da legislação em vigor, diante da literatura que rege a Educação Inclusiva e da construção da trajetória acadêmica no curso de graduação, surgiu a motivação de investigar a formação do professor de Matemática sob a ótica da Educação Inclusiva, visto que as transformações socioculturais evidenciam a necessidade de novas práticas escolares, reestruturando as funções dos professores em sala de aula. Essa reestruturação resulta da necessidade de uma educação de qualidade para todos. Inclusive no que visa contribuir para a elevação potencial pessoal e social de cada estudante, entendo que a inclusão acontece quando todos participam do mesmo processo.

O objetivo do presente artigo é refletir sobre as concepções que permeiam a formação de um grupo de estudantes concluintes do curso de Licenciatura em Matemática de uma instituição situada em Pernambuco. Os dados reportados



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

e analisados no artigo são parte de um trabalho monográfico que objetivou refletir, caracterizar e analisar se a instituição de ensino, na qual esses alunos estavam matriculados, estava contribuindo com reflexões acerca da Educação Inclusiva na formação inicial do professor de Matemática para Educação Básica.

Os processos que fazem referência ao sucesso do ensino-aprendizagem, sob o ideário inclusivo, estão imersos na responsabilidade do professor, que deve trabalhar incitando a aprendizagem de todos os estudantes respeitando as características individuais e o ritmo desses no desenvolvimento de suas capacidades, habilidades e aptidões, tornando este um processo dinâmico e individualizado, estimulando as crianças a aprenderem juntas, independente de suas diferenças. Essas premissas caracterizam parte das Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica - DCNFPB (BRASIL, 2001) dos cursos de licenciatura, que entre outras premissas, afirma que a universidade deve dar orientações inerentes à formação para a atividade docente. Como em outros documentos que regem a educação nacional aparece também o acolhimento e trato da diversidade.

Sobre o preparo para o exercício profissional o Ministério de Educação (MEC) afirma que:

As temáticas referentes à Educação de Jovens e Adultos, à Educação Especial e Educação Indígena, raramente estão presentes nos cursos de formação de professores, embora devam fazer parte da formação comum a todos, além de poderem constituir áreas de aprofundamento, caso a instituição formadora avalie que isso se justifique. A construção espacial para alunos cegos, a singularidade linguística dos alunos surdos, as formas de comunicação dos paralisados cerebrais, são, entre outras, temáticas a serem consideradas. (BRASIL, 2001, p. 27)

No viés da organização dos sistemas de educação superior, o MEC orientou os cursos de licenciatura a implantarem como complemento curricular o componente: “ASPECTO ÉTICO-POLÍTICO-EDUCACIONAIS DA NORMALIZAÇÃO E INTEGRAÇÃO DA PESSOA PORTADORA DE NECESSIDADES ESPECIAIS” (BRASIL, 1994, pg. 1, grifo original). Apesar das possíveis especulações em uma disciplina não haverá garantia de inclusão, nesse sentido Bueno (1999, apud PLETSCH, 2010, p. 62)

Alerta para o fato de que o oferecimento de uma disciplina com conteúdos sobre crianças com necessidades especiais, sem maior reflexão e aprofundamento acerca das especificidades do desenvolvimento humano e do contexto social mais amplo, pode contribuir para a manutenção das práticas segregacionais.

Concordamos com Bueno ao intuirmos que as abordagens unicamente teóricas sobre qualquer deficiência atreladas a um componente curricular não garantem aprendizagem sólida com vínculos para o exercício da profissão. Isto é, não é proveitoso instalar componentes



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

curriculares conteudistas dissociadas das atividades práticas, pois isso não levará os graduandos a refletirem sobre o contexto escolar aliado ao contexto social dos estudantes. Portanto, as estratégias vivenciadas em sala de aula servem como uma ferramenta propulsora proporcionando uma pedagogia que vai além de uma postura tradicionalista que reproduz um ensino sem funcionalidades.

Metodologia

Este pesquisa se caracteriza como qualitativa, pois as interpretações estatísticas não são suficientes para interpretar os dados em virtude de sua complexidade (RODRIGUES, 2006), uma vez que esse estudo levanta opiniões, percepções dos estudantes sujeitos da pesquisa. Pontuamos que é um estudo de caso por incidir numa entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa ou uma unidade social (PONTE, 2006).

Elencamos como pertinente participarem da pesquisa estudantes com vivências acadêmicas suficientes para discutir aspectos relacionados à práxis pedagógica no viés da Educação Inclusiva, isto é, estudantes que cursaram no mínimo três anos do curso de Licenciatura em Matemática. Assim, participaram da pesquisa estudantes matriculados a partir do 7º período, do curso objeto de estudo. A amostra da pesquisa foi constituída por 28 alunos voluntários de uma instituição de ensino superior situada em Pernambuco, sendo estudantes de 7º e 8º período e remanescentes de turmas que já concluíram o curso.

A pesquisa em campo foi realizada durante um momento de aula de um componente curricular obrigatório do curso, no primeiro semestre de 2015. Com a permissão da professora do componente curricular, apresentamos a pesquisa aos estudantes e os convidamos para participar como voluntários respondendo individualmente a um questionário estruturado.

O questionário foi elaborado em três seções que referem-se a agrupamentos de questões que apresentam objetivos semelhantes. Para esse artigo discutimos os resultados da primeira seção que foi composta por duas questões, que tiveram a finalidade de investigar se os estudantes tiveram a oportunidade de estudar, durante a sua formação na graduação, sobre as implicações legais, referente aos aspectos legislativos para Educação Inclusiva, e práticas de ser professor em classe inclusiva; como, também, identificar se esses estudantes tinham algum conhecimento que lhes permite discutir e/ou caracterizar essa modalidade de ensino.

Assim essa seção foi composta pelas seguintes perguntas:

Questão 1: Em sua formação acadêmica você cursou alguma disciplina sobre educação inclusiva? () Sim () Não

Se sim, diga qual.

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

Questão 2: Você sabe o que é educação inclusiva? () Sim () Não

Se a resposta for sim, faça uma breve descrição.

Para análise elencamos alguns critérios baseadas nos objetivos das questões conforme segue:

1ª questão: Essa questão foi organizada para identificar se o grupo de estudantes participantes da pesquisa cursaram, na formação acadêmica, de forma teórica ou prática, algum componente curricular sob a ótica da Educação Inclusiva. As únicas repostas possíveis eram SIM ou NÃO e, no caso da resposta positiva, solicitamos que escrevessem a nomenclatura do componente curricular. Deste modo, caracterizamos como:

1 - Não Houve Contribuição Acadêmica (NHCA) – quando a resposta foi não;

2 - Houve Contribuição Acadêmica (HCA) – quando a resposta foi sim;

2ª questão: Nessa questão nosso interesse voltava-se para as compreensões sobre Educação Inclusiva. As categorias a seguir surgiram diante das análises e interpretações das respostas dadas por cada investigado. Portanto, foram classificadas em:

1 – Não Sabe (NS) – quando afirmaram não saber o que é Educação Inclusiva.

2 – Concepção Não Adequada 1 (CNA1) – quando apresentaram respostas que se distanciam muito dos propósitos da Educação Inclusiva.;

3 – Concepção Não Adequada 2 (CNA2) – quando afirmaram que os propósitos da Educação Inclusiva direcionam para que deficientes tenham acesso a aprendizagem, mas não estabeleceram conexão com a inserção de deficientes em classes regulares de ensino e expressão que o ensino deve se adequar ao deficiente;

4 – Concepção Não Adequada 3 (CNA3) – quando apresentaram a inclusão em contexto escolar, sem relacionar com a classe regular;

5 – Concepção Não Adequada 4 (CNA4) - quando afirmaram que a Educação Inclusiva é um método;

6 – Concepção Parcialmente Adequada (CPA) – quando afirmaram que é o objetivo da Educação Inclusiva é o acesso de todos à Educação e não mencionam um público específico;

7 – Concepção Adequada (CA) – quando apresentaram concepções sólidas inerentes a dissertação sobre educação inclusiva, fazendo menção ao ensino igualitário para deficientes em classes regulares de ensino.

Como forma de garantir o anonimato dos participantes voluntários da pesquisa, organizamos as amostras coletadas enumerando-as de acordo com a ordem alfabética dos nomes dos investigados, assim esses estudantes



receberam codinomes que se iniciam em P_1 , terminando em P_{28} . Sendo respectivamente P_1 o primeiro e P_{28} o ultimo participante da pesquisa. Essa informação faz-se necessária, visto que serão utilizadas na análise e discussão dos dados.

Resultados e discussões

Os resultados e as discussões aqui apresentados foram feitos a partir da análise de cada uma das questões citadas e apresentadas na metodologia deste artigo.

Questão (1)

Para essa questão já existiam indícios, na malha curricular do curso, de que os sujeitos não haviam cursado nenhum componente curricular sobre Educação Inclusiva. Esses indícios se confirmam na análise dos dados, conforme segue:

Tabela - 1 Demarcação das respostas para a questão 1

| NHC FATP | | HC FATP | |
|------------|-----|------------|----|
| Frequência | % | Frequência | % |
| 26 | 93% | 2 | 7% |

Legenda: NHC FATP – Não Houve Contribuição na Formação Acadêmica Teórica e/ou Prática; HC FATP – Houve Contribuição na Formação Acadêmica Teórica e/ou Prática.

Fonte: Silva, 2015

Podemos perceber que 93% dos participantes responderam não ter cursado e/ou não conseguem identificar, na formação inicial, qualquer componente curricular com a temática Educação Inclusiva. Apenas 7% dos participantes responderam que cursaram componente(s) curricular(es) com essa temática. De acordo com o MEC (BRASIL, 2001) essa temática deveria constituir parte da formação acadêmica dos professores. Para Pimenta (2012) compete à universidade formar professores que compreendam as implicações ideológicas das quais se dá a atividade docente, uma vez que os estudantes dos cursos de licenciatura estão se preparando para exercer atividades práticas da profissão. Diante dessa perspectiva, no questionário, ainda na questão (1), foi pedido que, caso o participante tivesse cursado algum componente curricular nesse viés, fosse informada a nomenclatura dele. Apenas dois participantes responderam ter cursado algum componente curricular sobre Educação Inclusiva, conforme segue.

O participante P_3 descreveu que cursou o componente curricular: “*educação de jovens e adultos (EJA)*”. Segundo o MEC (BRASIL, 2001) a temática EJA deve fazer parte da formação inicial do professor. Um componente curricular, nos cursos de licenciatura, sobre a modalidade EJA destina-se a abordagens conceituais



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

e/ou procedimentais diante das práticas do professor para estudantes jovens e adultos, assim, diante da perspectiva desta pesquisa não a consideramos como sendo sobre Educação Inclusiva. Um componente curricular acadêmico com o viés inclusivo abordaria especificidades das práticas docentes diante da participação de estudantes com necessidades educacionais especiais nas classes regulares em todos os níveis de ensino da Educação Básica.

O participante P₂₁ descreve como sendo componente curricular sobre Educação Inclusiva: “*EDO, didática. Essas cadeiras assim voltadas para a educação*”. Ao analisar a expressão: “*essas cadeiras assim voltadas para a educação*”, podemos inferir que o participante A₂₁ citou EDO (Equações Diferenciais Ordinárias, conhecimento específico/técnico da Matemática) referindo-se ao componente curricular Organização da Educação Básica (OEB), essa possível confusão pode estar relacionada ao agrupamento de letras do alfabeto que compõem as siglas que remetem aos componentes curriculares. No entanto, OEB não é um componente curricular sobre Educação Inclusiva, visto que se dedica ao estudo dos aspectos legais que regem a Educação Básica, permeando todas as modalidades de ensino. Neste contexto, o participante P₂₁ pode ter identificado as leis que garantem a matrícula de deficientes em classes regulares de ensino (alvo de discussão desta pesquisa), como por exemplo, a LDB (BRASIL, 1996). Já didática e os demais componentes curriculares pedagógicos, possuem características inclusivas, caso permitam que o professor em formação seja confrontado com a realidade do sistema educacional diante das práticas sociais de ensinar, isto é, o tema inclusão seja agregado na ementa como conteúdo curricular que permita discussões sobre a prática do professor na perspectiva dessa modalidade de ensino.

Vale ressaltar que a falta de um componente curricular específico acerca da Educação Inclusiva, com abordagens unicamente teóricas sobre crianças com necessidades educacionais especiais, não é garantia de processos inclusivos. Porém, uma formação sem reflexões e aprofundamentos diante dos contextos sociais, sob a perspectiva inclusiva, pode contribuir para práticas segregacionais (BUENO, 1999 apud PLESTSCH 2010), visto que sem uma perspectiva de análise diante dos contextos nos quais se dá a prática docente o professor em formação pode vislumbrar que sua função diante dos processos educacionais é a prática médica e não o processo de aprendizagem e, ainda, oferecer atividades facilitadas e/ou diferenciais para alguns estudantes os excluindo do processo participativo.

Questão (2)

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

Para esse item do questionário esperava-se que os sujeitos apresentassem, em maioria, concepções parcialmente adequadas (CPA) e concepções adequadas (CA), uma vez que a Educação Inclusiva vem sendo discutida em eventos acadêmicos, e até mesmo nos veículos de comunicação.

Tabela – 2 Demarcação das concepções dos sujeitos investigados sobre Educação Inclusiva

| NS | | CNA | | | | | | | | CPA | | CA | |
|-------|-----|-------|----|-------|-----|-------|-----|-------|-----|-------|----|-------|-----|
| | | 1 | | 2 | | 3 | | 4 | | | | | |
| Freq. | % | Freq. | % | Freq. | % | Freq. | % | Freq. | % | Freq. | % | Freq. | % |
| 8 | 29% | 1 | 4% | 5 | 18% | 4 | 14% | 3 | 11% | 2 | 7% | 5 | 18% |
| 46% | | | | | | | | | | | | | |

Legenda: Freq. - Frequência; (NS) - Não Sabe; (CNA₁) - Concepção Não Adequada 1; (CNA₂) - Concepção Não Adequada 2; (CNA₃) - Concepção Não Adequada 3; (CNA₄) - Concepção Não Adequada 4; (CNA₅) - Concepção Não Adequada; (CPA) - Concepção Parcialmente Adequada; (CA) - Concepção Adequada;

Fonte: Silva, 2015

A categoria NS aloca 29% das respostas. Conforme já mencionado nos critérios de análise dos dados, a categoria NS (não sabe) foi estabelecida a partir da resposta “não” dos sujeitos da pesquisa ao segundo questionamento do instrumento de coleta de dados, como pode ser observado no extrato a seguir:

Extrato de protocolo 1 – Padrão das respostas não sabe (NS)

2 – Você sabe o que é educação inclusiva? Se a resposta for sim faça uma breve descrição.

não.

Fonte: Protocolo P₈

As concepções não adequadas e adequadas foram analisadas de acordo com o Art. 58 da LDB (BRASIL, 1996) que define Educação Inclusiva como sendo uma modalidade de ensino oferecida na rede regular em classes comuns, para pessoas com necessidades educacionais especiais (com deficiência). A ausência dos elementos mencionados na definição acima aloca 46% de concepções não adequadas (CNA). A categoria concepção não adequada possui quatro divisões CNA1, CNA2, CNA3 e CNA4, essas subcategorias agrupam respostas que apresentam descrições com aspectos semelhantes, porém não caracterizam a Educação Inclusiva.

Para a demarcação de CNA₁ retomamos a questão (1) lembrando que o participante P₂₁ assinalou que em sua formação acadêmica cursou algum(ns) componente(s) curricular(es) inclusivo(s). Assim, infere-se que, quando pedido na



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

questão (2) para descrever Educação Inclusiva, esse participante apresentaria conceitos coerentes em sua dissertação. No entanto, a concepção do participante P₂₁ apresenta distorção significativa sobre o que é Educação Inclusiva, uma vez que descreve essa modalidade de ensino como sendo um componente curricular, presente na formação inicial do professor, que aborda a educação diante dos contextos nas quais se dá a atividade docente, assim, sendo o único classificado como concepção não adequada 1, como pode ser observado no extrato de protocolo 2

Extrato de protocolo 2 – Demarcação da Concepção Não Adequada 1 (CNA₁)

2 – Você sabe o que é educação inclusiva? Se a resposta for sim faça uma breve descrição.

Sim, na verdade, suponho que seja uma disciplina voltada para educação em sala de aula, em escolas.

Fonte: Protocolo P₂₁

Na concepção não adequada 2 (CNA₂) estão 14% dos participante. Esses direcionam a atenção para deficientes, comentando que o ensino deve adequar-se a esse grupo de estudantes e, ainda, não estabelecem conexões com a inserção desses estudantes em classe regular de ensino, conforme excertos a seguir:

Extrato de protocolo 3 – Demarcação da Concepção Não Adequada 2 (CNA₂)

2 – Você sabe o que é educação inclusiva? Se a resposta for sim faça uma breve descrição.

Sim. A educação inclusiva é direcionada para alunos(as) que possuem alguma necessidade especial e onde para trabalhar com esses alunos é preciso adequar-se as suas necessidades. É certo que são poucas pessoas qualificadas que fazem parte e trabalham com a educação inclusiva.

Fonte: Protocolo P₂₅

14% dos participantes apresentam as concepções não adequadas 3 (CNA₃), de modo que apontam para a inclusão em contexto escolar, não expressando formas de ensino que caracterizem a Educação Inclusiva, conforme apresentado a seguir:

Extrato de protocolo 4 – Demarcação da Concepção Não Adequada 3 (CNA₃)



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

2 – Você sabe o que é educação inclusiva? Se a resposta for sim faça uma breve descrição.

Sim; na minha opinião acho que é incluir alunos com deficiências entre os outros da sociedade; dentro das escolas etc; para que ele consiga se integrar com os outros e possa se desenvolver cada vez mais e assim fazer com que as pessoas da sociedade se atue com essas pessoas deficientes e ajudá-las.

Fonte: Protocolo P₁₉

Por fim, as concepções não adequadas 4 (CNA₄) agrupam participantes que descrevem Educação Inclusiva como métodos de ensino, de acordo com excertos abaixo:

Extrato de protocolo 5 – Demarcação da Concepção Não Adequada 4 (CNA₄)

2 – Você sabe o que é educação inclusiva? Se a resposta for sim faça uma breve descrição.

Sim, educação inclusiva é um conjunto de métodos utilizados para ensinar alunos que possuem necessidades especiais; tais como: deficiência auditiva, visual etc. Além disso, abrange também alunos que apresentam características diversos como raça, cor e religião. Os quais aprendem a conviver em grupo respeitando suas diferenças.

Fonte: Protocolo P₇

Diante dos excertos analisados e interpretados, podemos perceber que os participantes apresentaram concepções não adequadas, de modo que nas respostas há ausência de elementos que caracterizam a Educação Inclusiva, uma vez que quando os participantes apontam para deficientes exprimem a ideia de um ensino voltado para o deficiente e não para um processo participativo de todos num mesmo contexto, diante de uma mesma metodologia, de mesmo conteúdo curricular e de um ensino de qualidade para todos.

Já a concepção adequada, é demarcada pela presença de todos os elementos do Art. 58 da LDB (BRASIL, 1996) conforme já mencionado. Apenas 18% dos participantes fazem menção à garantia de ensino para deficientes em classe regular, como apresentado no exemplo a seguir:

Extrato de protocolo 6 – Demarcação da Concepção Adequada



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

2 – Você sabe o que é educação inclusiva? Se a resposta for sim faça uma breve descrição.

Sim. Educação inclusiva é aquela que garante acesso a educação para todos no ensino básico ou médio. A inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular é um exemplo de educação inclusiva.

Fonte: Protocolo P₆

As concepções parcialmente adequadas (CPA) não possuem nenhum dos elementos contidos no Art. 58, mencionado como parâmetro de análise da questão (2). No entanto, as respostas apresentam traços das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, que definem que os sistemas de ensino devem matricular todos os estudantes, garantindo acessibilidade a uma educação de qualidade para todos. Assim, 7% dos participantes enquadram-se nas concepções parcialmente adequadas, inclusive o participante P₃ citado na questão (1), que assinalou ter cursado na formação acadêmica um componente curricular sobre Educação Inclusiva, conforme apresentado a seguir:

Extrato de protocolo 7 – Demarcação da Concepção Parcialmente Adequada (CPA)

2 – Você sabe o que é educação inclusiva? Se a resposta for sim faça uma breve descrição.

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA É AQUELA TEM POR OBJETIVO MAIOR UM ACESSO A TODOS.

Fonte: Protocolo P₃

Considerações finais

Em linhas gerais, a análise dos dados evidenciou que a formação inicial dos futuros professores apresenta *déficit* no que tange aos saberes sobre Educação Inclusiva. Isto pode ser demarcado pela ausência de contribuições acadêmicas teóricas e/ou práticas na formação dos estudantes investigados, conforme questão (1). E ainda, é demarcado por 29% dos participantes afirmarem não saber o que é Educação Inclusiva e 46% apresentar *déficits* conceituais nas respostas quando caracterizam esta modalidade de ensino, questão (2).

Diante do levantamento, observamos que 29% dos participantes afirmam não saber o que é Educação Inclusiva. Os dados apresentados são preocupantes, uma vez que evidenciam lacuna considerável na formação inicial do professor, isto é, em três anos de formação acadêmica, não apresentam sequer indícios de informações sobre o que é Educação Inclusiva.



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

Referências

BRASIL. LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996 – DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL. 1996. Disponível em

<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>

BRASIL. Secretaria de Educação: Ministério da Educação. 2001. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>

PIMENTA, S. G. Saberes pedagógicos e atividade docente. 8 ed., São Paulo: Cortez, 2012.

PLETSCH, M. D. Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual. Rio de Janeiro: Nau: Edur, 2010.

PONTE, João Pedro. ESTUDO DE CASO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA. In:

Boletim de Educação Matemática. vol. 19. Núm 25. 2006. Disponível em:

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=291221859007>.

RODRIGUES, A. J. Metodologia científica. São Paulo: Avercamp, 2006.