



O “entrar em contato” e a história única: reflexões para uma Educação Matemática Inclusiva a partir da Filosofia Crítica da Matemática

Vanessa Cassiana¹
Amanda Queiroz Moura²

Resumo do trabalho: Este trabalho faz parte de uma pesquisa de mestrado em desenvolvimento que tem como objetivo compreender como os alunos com TEA, matriculados no Ensino Médio, percebem sua aprendizagem matemática, a partir de suas experiências no ambiente escolar, e a partir de suas expectativas em relação à própria Matemática e ao seu futuro. Especificamente, este texto tem como objetivo apresentar e discutir parte da revisão bibliográfica que fundamenta a pesquisa. A análise é fundamentada na perspectiva teórica da Educação Matemática Crítica, especialmente na Teoria Dialógica do Aprendizado, que compreende a aprendizagem como um processo construído a partir das interações entre sujeitos, atravessadas por questões políticas, sociais, culturais e econômicas. Nesse contexto, destaca-se a importância do “entrar em contato” como condição para o reconhecimento do outro e para a construção de relações mais humanizadas em sala de aula. Além disso, ao mobilizar a Filosofia Crítica da Matemática, o trabalho questiona as concepções de matemática presentes tanto na produção acadêmica quanto no contexto escolar, especialmente a ideia de uma matemática neutra e universal, propondo um deslocamento para compreendê-la como produção humana. Tal perspectiva abre possibilidades para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas, que reconheçam a pluralidade de experiências e modos de aprender.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista (TEA); Narrativas; Entrar em Contato; Teoria Dialógica do Aprendizado; Filosofia Crítica da Matemática.

Introdução

Em sua famosa entrevista à TV Cultura, em 1977, a escritora Clarice Lispector, ao ser questionada sobre quem compreende suas obras, relatou que um professor de português do Colégio Dom Pedro II leu e releu seu livro “A paixão segundo G.H.” inúmeras vezes sem conseguir entender, enquanto uma jovem universitária o adotou como livro de cabeceira. A partir desse contraste, Clarice conclui que compreendê-la “não é uma questão de inteligência, mas de

¹ Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp - Rio Claro), vanessa.cassiana@unesp.br.

² Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp - Ilha Solteira), amanda.moura@unesp.br.



entrar em contato”. Assim, a compreensão de sua obra não se limita somente ao racional, exigindo também um desprendimento de preconceitos e a abertura para um verdadeiro encontro com o outro, um deslocamento de si.

A noção de compreensão defendida por Clarice Lispector pode ser reinterpretada no campo educacional, não como um ponto de chegada cognitivo, mas como uma dimensão que se constitui no próprio processo de aprendizagem. Nessa perspectiva, compreender não antecede a aprendizagem, nem se reduz à apreensão racional de significados, mas emerge do envolvimento do sujeito em práticas sociais concretas. Essa ideia encontra ressonância direta na teoria dialógica de aprendizagem matemática desenvolvida por Skovsmose (2023), segundo o qual aprender implica agir no mundo, mobilizando intenções e motivos.

Ao conceber a aprendizagem como ação, Skovsmose (2023) desloca o foco da aquisição de conhecimentos para a participação ativa do sujeito em interações significativas, nas quais o sentido é produzido no próprio movimento de engajamento. A aprendizagem passa, assim, a ser entendida como um processo relacional, que emerge da articulação entre sujeitos, saberes e contextos, exigindo abertura ao outro e disposição para participar de processos dialógicos que são, simultaneamente, cognitivos, éticos e políticos.

Nessa direção, Skovsmose (2023) estabelece na sua teoria, seis interações dialógicas, sendo: entrar em contato, explorar, se posicionar, *foregrounding*, externalizar e duvidar. No que se refere mais especificamente no ato de entrar em contato, o autor afirma que não há aprendizado sem nos conectar com o outro. Aqui, essa noção pode ser intuitiva, como sendo de fato o primeiro contato que fazemos com alguém para conhecê-lo e assim estabelecer uma relação, mas é possível pensar de forma mais profunda sobre.

Ao entrar em contato com alguém, Skovsmose (2023) entende que ocorre aí um processo de humanização, em que deixamos de enxergar as relações sob a ótica do “eu” e do “Outro” e passamos a enxergar o outro como igual, e não um



objeto, e no caso de sala de aula, como um receptáculo e depósito para informações. Além disso, o autor afirma que “o ato de entrar em contato é uma indicação de estar pronto para ouvir o outro” (Skovsmose, 2023, p. 189, tradução nossa).

Nesse sentido, como um dos atos de desumanização de um sujeito está a ideia de história única. Segundo Chimamanda Ngozi Adichie (2019), é impossível falar de história única sem falar de poder, uma vez que quando contadas as histórias de grupos sub-representados, conta-se a partir de um único ponto de vista que não o deles, gerando estereótipos que não traduzem esse grupo por completo.

Íria Gaviolli (2020) ao mostrar como as ideias sobre o autismo foram se desenvolvendo ao longo dos anos, evidencia uma história única, marcada por estereótipos sobre o que uma pessoa autista pode ou não fazer, salientando dificuldades e não potencialidades. Nessa direção,

quando remetemos ao perigo de uma história única para o autismo, nos interessa colocar em suspeição uma identidade que foi criada e disseminada, sobretudo, a partir dos determinismos presentes no DSM. Faz parte disso, ao nosso ver, problematizar e desnaturalizar: um determinado comportamento autista, os critérios e características diagnósticos, uma ideia de comunicação definido [sic] a partir de um estereótipo de linguagem (Gaviolli, 2020, p.14).

De modo geral, no contexto escolar, é comum ter uma história única de alunos com deficiência, ressaltando apenas as suas dificuldades, com discursos de que eles não aprendem como os outros alunos, que precisam de professor auxiliar e materiais adaptados, sem antes consultá-los ou conhecê-los.

O que dizem as pesquisas e algumas reflexões a partir da Filosofia Crítica da Matemática



A produção de pesquisas que buscam compreender as experiências escolares de estudantes autistas têm ganhado um certo interesse no campo da Educação Matemática Inclusiva, até mesmo pelo contexto educacional atual em que 44,4% dos estudantes matriculados no ensino regular estão dentro do Transtorno do Espectro Autista (TEA) (Inep, 2025). Porém, dentre as pesquisas produzidas no campo, poucas trazem as narrativas de pessoas autistas sobre suas vivências.

Visando compreender melhor o cenário dessas pesquisas, dentro do contexto da pesquisa a nível de mestrado desenvolvido pela autora cujo objetivo é compreender como os alunos com TEA, matriculados no Ensino Médio, percebem sua aprendizagem matemática, a partir de suas experiências no ambiente escolar, e a partir de suas expectativas em relação à própria Matemática e ao seu futuro., fizemos uma busca no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, com os termos indexadores “educação’ AND ‘matemática’ AND ‘autista’” e “‘educação’ AND ‘matemática’ AND ‘autismo’” no mês de setembro de 2025, dessa forma, após a leitura de título e posteriormente resumo, foram selecionados trabalhos que traziam de narrativas de estudantes com TEA em relação ao seus processos dentro da escola e nas aulas de matemática, o que resultou em duas dissertações.

Entre os estudos que se destacam por dar enfoque às narrativas de pessoas autistas sobre suas próprias trajetórias na escola estão as dissertações “O que os autistas contam sobre as experiências vivenciadas na Educação Básica, sobretudo das aulas de Matemática?”, de Suelen Martins Vasconcelos (2022), e “Que ‘História’ é essa de inclusão nas aulas de Matemática? Uma discussão a partir de narrativas de autistas”, de Veridiana Canassa Pinheiro (2022).

A dissertação de Vasconcelos (2022) investiga as experiências escolares de pessoas autistas nas aulas de matemática da Educação Básica. O estudo



parte da premissa de que para compreender a escolarização de estudantes autistas é preciso considerar os sentidos atribuídos por eles próprios às experiências vividas na escola. Nesse contexto, a pesquisa busca identificar como esses estudantes percebem as aulas de Matemática, quais dificuldades enfrentaram, quais estratégias utilizaram para aprender, e como interpretam as práticas pedagógicas às quais foram submetidos ao longo de sua escolarização.

A dissertação de Pinheiro (2022), por sua vez, também se fundamenta nas narrativas de pessoas autistas para discutir as experiências vividas nas aulas de Matemática, mas direciona sua análise de forma mais explícita para uma problematização do próprio conceito de inclusão escolar. A pesquisa busca compreender quais aspectos emergem quando pessoas autistas narram suas experiências com a Matemática na escola e como essas narrativas permitem questionar ou ressignificar as concepções de inclusão presentes na escola.

Apesar de apresentarem metodologias e abordagens diferentes, as duas dissertações possuem pelo menos dois aspectos em comum: o público-alvo das entrevistas e a matemática. Entendemos, portanto, que não basta questionar e pensar em práticas pedagógicas voltadas à construção de ambientes mais inclusivos, também é necessário problematizar a própria matemática que sustenta essas práticas e que orienta a produção de conhecimento na área. Trata-se de deslocar o olhar para as bases epistemológicas desse saber, compreendendo-o não como neutro ou universal, mas como historicamente situado e atravessado por relações de poder.

Nesse sentido, cabe questionar em que medida essa concepção de matemática atua na legitimação de determinadas formas de conhecer, ao mesmo tempo em que silencia ou desautoriza outras, podendo tanto ampliar quanto restringir as possibilidades de construção de práticas pedagógicas inclusivas.

Segundo Skovsmose (2024, p.132), impera-se nas aulas de matemática um absolutismo didático, em que “muitas vezes estudantes de matemática são



apresentados a conceitos de matemática como sendo a-históricos e definitivos”, o que deixa a matemática em um campo platônico, sem aparente nuances discursivas, políticas, sociais, culturais e de poder.

Ademais,

Afirma-se que as verdades matemáticas são independentes de tempo e contexto, e que a matemática existe em algum formato sublime. Em consonância com esse absolutismo, algumas culturas são consideradas portadoras de ideias matemáticas genuínas e, dessa forma, representam a supremacia epistêmica. (Skovsmose, 2024, p. 161, tradução nossa).

Para o autor, então, essas afirmações são infundadas e uma tentativa de colonização da matemática com um pensamento hegemônico ocidental. Nessa perspectiva, e em diálogo com a noção de deficiencialismo proposta por Marcone (2015), há uma dicotomia aparente nos discursos, em que um lado é colocado como sendo a régua da normalidade e o outro, por contraste, são excluídos dessa normalidade, em função de processos históricos, sociais, culturais, econômicos e políticos.

O que fica evidente são as relações de poder muitas vezes implícitas nesses processos. E o que a matemática tem a ver com isso? Segundo Skovsmose (2024, p. 149), “conhecimento e poder são integrados a partir do momento que o conhecimento de alguns são institucionalizados como sendo ‘genuíno’”. E esse processo não foi diferente com a matemática. Na escola há espaço para diferentes saberes e fazeres matemáticos, ou todos os estudantes, e professores também, estão condicionados a uma forma única de conhecimento? Quando a escola, por meio de um programa a ser seguido, de uma base curricular hegemônica, ignora as diferentes produções de conhecimento, dos diferentes sujeitos envolvidos no processo formativo, ainda assim essa escola pode ser considerada inclusiva?

Para fora dos muros da escola, como a matemática vem sendo tratada nas nossas pesquisas? Que matemática estamos utilizando para legitimar ou



fundamentar os saberes e conhecimentos produzidos por diferentes estudantes que não se encaixam a uma dita norma? Como que a ideia de uma matemática neutra e única que, por vezes, perpetuamos em nossas pesquisas, se alinha mais com a exclusão dos estudantes em vez de, de fato, promover um encontro entre diferenças?

Um dos caminhos que esta pesquisa propõe é fazer um deslocamento a partir da filosofia crítica da matemática, em que a matemática é conhecimento produzido e não meramente descoberto, e que é possível ser localizado a partir de aspectos políticos, sociais, econômicos, culturais e históricos. Com isso, é possível enxergar que até mesmo os conhecimentos matemáticos frequentemente apresentados como neutros e universais são atravessados por esses fatores, e que também faz parte de um discurso de poder, que normaliza certos comportamentos, enquanto deslegitima outros.

Ao realizarmos esse deslocamento, não apenas ampliamos nossas perspectivas sobre a matemática, mas também colocamos em xeque concepções hegemônicas que tendem a reduzir os estudantes em categorias por vezes limitadoras. Dessa forma, abre-se espaço para o reconhecimento da pluralidade de modos de pensar, agir e existir, legitimando experiências diversas que muitas vezes são invisibilizadas. No contexto das aulas de matemática, esse movimento implica compreender o estudante na sua totalidade, considerando suas trajetórias, saberes e formas próprias de se relacionar com o conhecimento. Dessa forma, conseguimos romper com a ideia de história única, que homogeneiza e simplifica os estudantes, sobretudo aqueles com alguma deficiência, permitindo a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas.

Considerações finais

Voltando a Clarice, podemos tomar como exemplo o movimento de sua narradora em “A paixão segundo G.H”, que sai do seu mundo para entrar no



mundo. Esse gesto, dentro de um texto tão existencialista, nos convoca a também nos desprender de nossas certezas, ampliando nossa compreensão diante das diferentes formas de existir e conhecer. Assim, sair de si e entrar em contato torna-se condição para reconhecer e dialogar com as diferenças epistemológicas e ontológicas presentes no mundo, rompendo com perspectivas fechadas e abrindo caminho para uma compreensão mais plural e inclusiva das nossas realidades.

Nesse sentido, a Educação Matemática Inclusiva pode ser compreendida como um movimento de resistência à desumanização tanto dos sujeitos quanto da própria matemática. Quando a matemática é apresentada como um saber neutro, universal e indiferente às experiências humanas, ela se afasta do encontro e se converte em instrumento de normalização, classificando, hierarquizando e silenciando modos outros de pensar e aprender. Aproximá-la de uma perspectiva inclusiva implica, portanto, recolocá-la no campo da relação, reconhecendo-a como produção humana, histórica e situada.

Tal como a escrita de Clarice Lispector, que convoca o leitor a sair de si e a suspender certezas para entrar em contato com o mundo, a matemática também exige abertura, escuta e disposição para o deslocamento. Desse modo, incluir em matemática não significa adaptar sujeitos a um conhecimento previamente dado, mas interrogar o próprio conhecimento que se oferece, abrindo espaço para que diferentes experiências, narrativas e formas de existência possam produzir sentidos matemáticos legítimos. Assim, a Educação Matemática Inclusiva pode ser compreendida como um projeto ético e político que recusa histórias únicas sobre os estudantes e sobre a matemática, e se ampara no encontro entre diferenças como condição para aprender, ensinar e existir no espaço escolar.

Referências



ADICHIE, C. N. **O perigo de uma história única**. 1. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Básica 2024**: Resumo Técnico. Brasília, DF: INEP, 2025. ([Link externo](#)).

GAVIOLLI, I. B. O perigo de uma história única para o autismo. **Perspectivas da Educação Matemática**, [S.l.], v.13, n.33, p.1-17, nov. 2020. ([Link externo](#)).

LISPECTOR, C. **A paixão segundo G.H.** 1 ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2020.

MARCONI, R. **Deficiencialismo**: a invenção da deficiência pela normalidade. 2015. 170f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2015.

PINHEIRO, V. C. **Que “história” é essa de inclusão nas aulas de matemática?** Uma discussão a partir de narrativas de autistas. 2022. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Universidade Estadual do Paraná, Campo Mourão, 2022.

SKOVSMOSE, O. **Critical Mathematics Education**. Springer, 2023.

SKOVSMOSE, O. **Critical Philosophy of Mathematics**. Springer, 2024.

TV CULTURA. Panorama com Clarice Lispector. YouTube, 7 de dezembro de 2012. 28min31s. ([Link externo](#)).

VASCONCELOS, S. M. **O que os autistas contam sobre as experiências vivenciadas na Educação Básica, sobretudo das aulas de Matemática?** 2022. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2022.