



Narrar, formar e incluir: a Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas na formação docente em Matemática

Naiara Chierici da Rocha¹

Resumo do trabalho: Este trabalho aborda a formação docente para a inclusão no contexto da Educação Matemática, a partir da Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas (DNEP). O objetivo é compreender como as narrativas de estudantes de Pedagogia e Licenciatura em Matemática revelam modos de significar a docência, a inclusão e o ensino de Matemática. A pesquisa, de natureza qualitativa e vinculada ao campo da pesquisa-formação (auto)biográfica, foi desenvolvida em um grupo de estudos de uma universidade pública federal, composto por uma docente-formadora e oito estudantes. Os dados foram produzidos por meio de narrativas escritas, elaboradas em diferentes versões e discutidas coletivamente, sendo analisados por meio de um processo interpretativo de tematização das experiências narradas. Os resultados dos três primeiros eixos formativos: “Quem sou eu na minha formação?”, “Vivenciamos uma inclusão que exclui?” e “Planejar para todos”; evidenciam deslocamentos nas concepções dos participantes acerca da docência, da inclusão escolar e do planejamento pedagógico. As narrativas revelam o reconhecimento de práticas excludentes presentes no cotidiano escolar, a necessidade de repensar a formação docente e a centralidade do planejamento inclusivo como compromisso ético e político. Os resultados indicam que narrar, escutar e refletir coletivamente sobre as experiências contribui para a construção de saberes pedagógicos críticos e situados, reforçando o potencial da DNEP como dispositivo de pesquisa e formação voltado à promoção de práticas mais inclusivas no ensino de Matemática.

Palavras-chave: Formação Docente; Pesquisa (auto)biográfica; Educação Inclusiva; Ensino de Matemática; Narrativa.

Introdução

A consolidação da educação inclusiva no Brasil tem sido marcada por avanços legais e conceituais, mas também por tensões políticas e epistemológicas em torno do sentido da inclusão. Desde a Constituição Federal de 1988, políticas públicas buscam assegurar o direito à educação para todos. Contudo, como observa Orrú (2022), esse movimento ocorre em meio a projetos políticos que reforçam uma racionalidade tecnicista baseada em lógicas de eficiência e produtividade.

Lanuti (2022) aponta que o debate sobre inclusão escolar ainda se ancora

¹ Professora da Faculdade de Educação – Departamento II da Universidade Federal da Bahia – UFBA e do Programa de Pós-Graduação em Ensino História e Filosofia da Ciência – PPGEFHC-UFBA/UEFS.



em concepções integracionistas que homogeneízam a aprendizagem e desconsideram a singularidade dos sujeitos. Nessa perspectiva, a escola tende a reproduzir padrões idealizados de desempenho que afastam práticas inclusivas. Rosa e Rodrigues (2019) reforçam que a inclusão constitui um movimento ético e político que exige enfrentar preconceitos e intolerâncias presentes nos contextos escolares.

Nesse contexto, este trabalho insere-se no campo da pesquisa (auto)biográfica e busca compreender como narrativas de estudantes de Pedagogia e Licenciatura em Matemática revelam modos de significar a formação docente sob a perspectiva da inclusão. A pesquisa fundamenta-se na Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas (DNEP), compreendida como dispositivo de pesquisa-formação que articula escrita, leitura e reflexão coletiva sobre experiências pedagógicas (Faria; Bragança, 2025). Oliveira e Suárez (2023) destacam a dimensão epistemopolítica da DNEP, ao afirmar que narrar e refletir coletivamente sobre a docência contribui para legitimar o saber pedagógico como produção de conhecimento.

A pesquisa foi desenvolvida em um grupo de estudos vinculado a uma universidade federal, composto por uma docente e oito estudantes. As narrativas emergem de temas geradores definidos coletivamente, como “Quem sou eu na minha formação?”, “Vivenciamos uma inclusão que exclui?” e “Planejar para todos”. Este artigo apresenta os primeiros resultados desse percurso formativo, analisando como essas experiências narrativas revelam deslocamentos nas concepções de docência e inclusão na formação de professores que ensinam Matemática.

A Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas na formação docente

A pesquisa que sustenta este trabalho insere-se no campo da pesquisa-formação (auto)biográfica, compreendida como espaço de articulação entre vida, formação e produção de conhecimento. Conforme Delory-Momberger (2016,



p.136), essa abordagem parte da compreensão de que o sujeito se constitui nas tramas da experiência e que narrar é um modo de dar forma e sentido à própria existência. Nesse horizonte, a narrativa torna-se lugar de produção de saberes e de reflexão crítica sobre a docência e a escola.

A investigação adota a Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas (DNEP), compreendida como dispositivo de pesquisa-formação que articula escrita, leitura e diálogo entre pares para a produção coletiva de saberes docentes (Faria e Bragança, 2025). Narrar e escutar histórias de formação instaura um espaço de alteridade e reconhecimento, produzindo processos coletivos de reflexão sobre a docência (Oliveira e Suárez, 2023).

A pesquisa foi desenvolvida no contexto de um grupo de estudos e formação composto por estudantes dos cursos de Pedagogia e Licenciatura em Matemática de uma universidade federal. O grupo, composto por oito participantes e uma docente-formadora, realiza encontros mensais dedicados à escrita e discussão de narrativas sobre docência, inclusão e ensino de Matemática.

Como instrumentos de produção de dados, foram utilizadas narrativas escritas elaboradas pelos participantes ao longo dos encontros formativos, produzidas em diferentes versões (texto inicial, versão comentada pelos pares e versão reescrita), além dos registros das discussões coletivas realizadas durante os momentos de leitura e partilha das experiências. As narrativas foram organizadas a partir de temas geradores definidos coletivamente pelo grupo.

A análise dos dados fundamentou-se em uma abordagem interpretativa coerente com os pressupostos da pesquisa-formação (auto)biográfica e da Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas. Inicialmente, realizou-se a leitura integral das narrativas produzidas pelos participantes, buscando identificar sentidos atribuídos às experiências vividas. Em seguida, procedeu-se à tematização das narrativas, conforme discutem Faria e Bragança (2025), identificando recorrências, deslocamentos e problematizações relacionadas à docência, à inclusão e ao ensino de Matemática. A construção dos eixos analíticos



ocorreu de forma processual e dialógica, articulando as produções escritas dos participantes, as discussões coletivas do grupo e os referenciais teóricos da pesquisa. Na seção seguinte, apresentam-se os primeiros resultados desse percurso formativo.

Movimentos narrativos iniciais: “Quem sou eu na minha formação? Percursos, encontros e desafios”

O primeiro movimento narrativo do grupo, intitulado “Quem sou eu na minha formação? Percursos, encontros e desafios”, marcou o início do processo de escrita e partilha das experiências formativas dos participantes. A proposta de narrar sobre si possibilitou que os estudantes revisitassem memórias e trajetórias que influenciaram suas escolhas profissionais, revelando modos de constituir-se como docentes.

A narrativa de Alex evidencia as tensões entre o ideal da inclusão e as lacunas da formação inicial. Ao relatar uma experiência vivida em estágio numa escola particular, ele descreve o episódio em que foi solicitado a retirar um aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) da sala de aula: *“A docente me pediu para retirar João da sala e dar uma volta com ele na escola, pois estavam ocorrendo alguns momentos de agitação [...] e que era inviável mantê-lo na sala nessas condições.”* O estudante reflete que, apesar de acatar a orientação, sentiu-se despreparado para lidar com a situação e questiona: *“Perceba, neste aspecto de fato há uma inclusão escolar para o João? Os docentes estão preparados e capacitados para utilizar um desenho universal de aprendizagem?”* Sua narrativa evidencia as contradições da escola e as lacunas da formação docente para lidar com a diferença, apontando a necessidade de repensar práticas e concepções no campo da educação inclusiva.

Já a aluna Ava revisita uma experiência de mais de vinte anos, quando iniciou de forma inesperada sua trajetória como professora: *“Acabamos caindo de paraquedas na função de professores da rede estadual e municipal [...] As*



disciplinas eram: matemática, que eu ensinaria.” Sua narrativa mostra como a docência se inscreve em sua história por vias não planejadas. Ao refletir sobre esse percurso, reconhece as marcas dessa experiência mesmo sem uma preparação formal para o exercício docente, movimento que dialoga com o que Delory-Momberger (2016) denomina de “trabalho biográfico da experiência”.

A narrativa de Jô é atravessada pela memória de um episódio que redefiniu sua concepção de ensinar e aprender. Ao recordar um momento em que ajudou uma prima com dificuldades em matemática, relata: *“Dediquei-me ao estudo do conteúdo e iniciei um processo de ensino adaptado às necessidades dela [...] Após realizar a avaliação, ela retornou com entusiasmo para contar que havia obtido a nota 9,5, expressando sua gratidão.”* A participante conclui: *“Essa experiência reforça a ideia de que ensinar não se limita à simples transmissão de conteúdos, mas envolve empatia, escuta ativa e adaptação às necessidades do educando.”* A narrativa evidencia o valor das mediações pedagógicas sensíveis e o potencial transformador das relações educativas.

Carol constrói sua narrativa a partir de sua atuação como professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE), destacando a experiência de implantação de uma Sala de Recursos Multifuncional em uma escola da rede estadual: *“Algo muito marcante na minha primeira semana de atuação foram as dúvidas por parte da gestão e dos professores acerca do desenvolvimento e funções do meu trabalho.”* Ao narrar a resistência inicial e a posterior aceitação do trabalho, afirma: *“E sabe qual é a melhor parte de tudo isso? Eu fiz parte disso. [...] Hoje todos já sabem que ali, naquela salinha que com muito amor e afinho fiz questão de decorar, os alunos terão seus direitos garantidos.”* A narrativa evidencia uma dimensão engajada da docência, na qual a prática pedagógica se configura também como ação política de reconhecimento da diferença.

Rafa compartilha uma experiência de estágio com um aluno do 2º ano diagnosticado com TEA, inicialmente excluído das atividades. Ela relata: *“Um dia ele entrou na minha sala e me pediu para desenhar o Bob Esponja no quadro [...]”*



enquanto eu ajudava outros alunos, ele começou a responder todas as operações. [...] Ver a felicidade dele ao ver os colegas vibrando foi uma das minhas experiências mais marcantes.” O episódio evidencia como gestos de escuta e abertura podem produzir experiências inclusivas no cotidiano escolar.

Por fim, a docente-formadora revisita suas memórias escolares, marcadas por experiências de encantamento e desencanto com a Matemática: *“As aulas da minha professora do 7º ano eram, na minha concepção, o ideal de uma aula boa [...] Eu me sentia importante. [...] No ensino médio, ao contrário, meu professor me describilizava e dizia ‘cuidado, matemática é para poucos’.”* Essa lembrança, associada à experiência posterior com uma orientadora que a incentivou a repensar sua relação com o saber, torna-se um ponto de virada: *“Pensei nisso durante praticamente um ano, até entender que me roubaram no ensino médio a minha paixão por se sentir bem com a matemática.”* A narrativa evidencia um processo de reapropriação do sentido de ser professora e mostra como relações pedagógicas podem marcar profundamente trajetórias formativas.

As narrativas analisadas evidenciam que os processos de formação docente não se restringem aos espaços formais de escolarização, mas são constituídos por experiências, encontros e acontecimentos que ganham novos sentidos quando narrados. Em consonância com Delory-Momberger (2016), observa-se que os participantes produzem interpretações sobre suas trajetórias ao revisitarem episódios marcantes de sua formação, transformando experiências vividas em experiências refletidas. Nesse movimento, a narrativa opera como dispositivo de compreensão de si e de produção de saberes sobre a docência.

“Vivenciamos uma inclusão que exclui?”: movimentos narrativos do grupo

As narrativas deste eixo criticam a chamada inclusão de fachada (pseudoinclusão), evidenciando barreiras simbólicas e estruturais presentes nas escolas.

No relato de Alex, a denúncia da pseudoinclusão aparece de modo direto,



ao afirmar que há *“apenas [...] a figuração do estudante com deficiência na escola regular, sem que o mesmo esteja devidamente incluído no processo de aprender”*. Ao descrever o cotidiano de estágio, registra a naturalização de práticas excludentes e questiona a preparação institucional: *“É comum escutar diálogos como: ‘O aluno Pedro é mais fácil de lidar, do que o Jorge [...], deveria ter outro espaço para ele’ [...] [e] estudantes [...] não são socializados em sala, apenas [...] dão voltas pela escola em horários de aula”*. A partir dessa experiência, o estudante problematiza a formação docente, as condições de trabalho e a responsabilidade das políticas públicas.

A narrativa de Babi evidencia a contradição entre sinais materiais de acessibilidade e a ausência de estudantes com determinadas deficiências em sua escolarização básica privada: *“apesar da minha escola ter acessos com rampas, [...] ‘brille’ [...] e os ladrilhos em relevo para os cegos, nunca cheguei a ver um aluno cego ou cadeirante”*. Ao relacionar esse cenário ao tecnicismo e à lógica de mercado, problematiza a recusa ou as barreiras de matrícula e a consequente dependência das famílias do setor público.

Ava desloca a reflexão para o plano macro, conectando agendas internacionais e marcos curriculares nacionais às dificuldades de efetivar práticas inclusivas nas escolas: *“estruturas importantes como o Banco Mundial, Unesco [...] vêm defendendo [...] uma abordagem [...] tecnicista [...]. No Brasil, [...] LDB/1996 e BNCC/2018 [...] ‘competências’ e ‘habilidades’”*. A aluna exemplifica com um caso de recusa de matrícula na rede privada: *“resistência de 3 escolas [...] para matricular [...] TEA nível 2. A alegação foi de falta de profissionais habilitados”*, evidenciando o descompasso entre garantia legal e efetividade do direito.

Em Jô, a crítica ao inclusivismo emerge da experiência de estágio: *“o que se apresentava como inclusão era, na verdade, apenas o acesso físico da criança à escola. Não havia atividades pedagógicas [...] [a criança] era acompanhada por uma Auxiliar de Desenvolvimento Infantil (ADI), que atuava mais como cuidadora do que como educadora”*. A narrativa evidencia que acesso sem participação e



aprendizagem mantém processos de exclusão, apontando a necessidade de adaptações curriculares, recursos e formação docente.

A docente-formadora, por sua vez, narra um deslocamento em sua própria trajetória intelectual e política: do *“mundo de unicórnios”* à percepção de que *“a escola está moldada para o fracasso de [...] corpos [que não cabem no] tempo [...] de 50 min”*. Ao tensionar teoria e realidade escolar, aposta em *“possibilidades de uma inclusão menor em práticas cotidianas”*, associadas à formação de professores e à pesquisa como formas de enfrentamento das desigualdades.

No relato de Carol, a expressão-síntese aparece de forma explícita: *“Infelizmente, vivemos uma inclusão que exclui”*. A aluna explica que isso ocorre *“quando são isolados [...] quando [...] não há acessibilidade curricular [...]”*. [Ela] *ocorre quando a escola não muda, esperando que o aluno se adapte [...]”*. A narrativa articula a ausência de formação continuada, recursos e acessibilidade à necessidade de transformação da cultura escolar. Rafa revisita o caso de um aluno com TEA para reinterpretar uma experiência inicialmente celebrada: *“não possa ser considerada, de fato, uma prática de inclusão [...] eu não criei nenhuma condição para que isso acontecesse”*. Ao reconhecer a ausência de planejamento e suporte institucional na escola de estágio, a estudante critica a tendência de *“maquiar a situação e fingir que a inclusão está acontecendo”*.

As narrativas revelam que a crítica à pseudoinclusão não emerge apenas da apropriação de referenciais teóricos, mas também das experiências concretas vivenciadas pelos participantes em estágios, escolas e trajetórias pessoais. Os relatos indicam um deslocamento importante: da compreensão da inclusão como simples acesso à escola para o reconhecimento da necessidade de garantir participação, aprendizagem e pertencimento. Tal movimento aproxima-se das críticas formuladas por Orrú (2022) aos inclusivismos e reforça a compreensão da inclusão como compromisso ético e político com a diferença.

“Planejar para todos”: entre a experiência, o desafio e a descoberta



As narrativas deste eixo revelam o planejamento pedagógico como um dos principais desafios enfrentados pelos licenciandos e pela docente-formadora ao pensar a Educação Matemática na perspectiva inclusiva. Os relatos indicam que planejar para todos constitui uma experiência formativa que desafia modos tradicionais de ensinar e aprender Matemática.

Na narrativa de Alex, a reflexão surge do confronto entre o princípio da educação como direito universal e a realidade ainda marcada por “situações de falsa inclusão”, que o aluno associa ao que Orrú (2022) denomina inclusivismos. Ao reconhecer esse descompasso, afirma que *“é necessário revisar os processos de planejamento docente, uma acessibilidade curricular que de fato proporcione equidade no processo educacional”*, destacando que planejar para todos é *“um desafio que requer estabelecer objetivos claros e um planejamento que leve em consideração as especificidades do estudante, para melhor atendê-lo em seu processo.”* Sua escrita evidencia que a inclusão exige um planejamento intencional capaz de considerar as singularidades dos estudantes e romper com a lógica de aulas homogêneas.

A aluna Jô aprofunda essa reflexão a partir de suas experiências formativas e de estágio. Ela observa que muitos professores *“seguem o plano pedagógico da escola de forma genérica, sem promover adequações que contemplem as diferentes necessidades dos estudantes”* e que *“as aulas são planejadas de maneira universal, sem considerar a diversidade.”* Para ela, planejar desde o início para a diversidade *“é pensar o ensino para todos os estudantes, sem exceções, porque cada indivíduo aprende de um jeito diferente.”* Destaca ainda que o planejamento deve *“oferecer informações de diferentes formas, permitir que os estudantes demonstrem o aprendizado de diversas maneiras e garantir que se sintam motivados a participar de maneira ativa e igualitária do processo de aprendizagem.”* Um episódio de sala de aula evidencia os efeitos da rigidez pedagógica: *“Em uma aula de matemática, um aluno resolveu um exercício de forma diferente da apresentada pelo professor. [...] O estudante tentou argumentar*



que sua resolução também estava correta, mas o professor foi inflexível, exigindo que a resposta fosse dada exatamente da maneira como ele havia ensinado.” A experiência leva a estudante a concluir que o planejamento inclusivo “não é uma ação simples, mas uma necessidade urgente no cenário educacional”.

A docente-formadora introduz uma reflexão ética sobre o fazer pedagógico: *“Carrego há anos uma pergunta que me acompanha em silêncio: como ensinar para todos? Como planejar quando na sala tenho alunos que não se enquadram nas expectativas escolares padronizadas?”* Ao reconhecer a distância entre o currículo tradicional e a diversidade das salas de aula, afirma: *“Foi nesse contexto que entendi que não se trata de adaptar depois, mas de incluir desde o começo.”* Para ela, planejar um ensino diversificado *“me ajuda a enxergar que não há um único jeito de ser aluno e que não existe um modelo ideal de aprendizagem matemática.”* A docente compreende esse movimento como uma escolha ética e política: *“Hoje, planejar para todos não é só um desafio. É também uma descoberta permanente. É, sobretudo, uma escolha ética.”* Sua narrativa expressa o movimento de transformação docente descrito por Faria e Bragança (2025).

Na narrativa de Rafa, o planejamento surge como uma tomada de consciência formativa. Ela reconhece: *“O momento em que percebi a real importância e a dificuldade de tornar a matemática acessível a todos foi no dia de hoje.”* Ao refletir sobre sua trajetória, marcada por dificuldades na aprendizagem da Matemática, associa suas experiências às barreiras enfrentadas por muitos estudantes. Durante o estágio, relata: *“percebi uma dificuldade muito grande nos meus alunos. [...] Fui montar uma conta de divisão e eles nem sabiam identificar qual era a operação.”* A partir dessa experiência, buscou novas estratégias: *“Comecei a fazer planejamentos pensando em formas que os levassem a gostar de participar, e cheguei até a usar doces para falar sobre a divisão.”* Ao final, conclui que o ensino de Matemática *“é algo complexo e que por muitas vezes se revela excludente, porém sei que isso não é culpa da matemática em si, e sim dos meios que são utilizados para ensiná-la.”*



Os relatos sugerem que o planejamento inclusivo passa a ser compreendido pelos participantes não apenas como uma exigência técnica, mas como uma postura pedagógica fundamentada no reconhecimento da diversidade humana. Nesse sentido, as narrativas indicam um movimento de ressignificação da prática docente, no qual ensinar Matemática implica criar condições para que diferentes estudantes possam participar e aprender. A reflexão coletiva promovida pela DNEP favorece esse deslocamento ao permitir que desafios cotidianos sejam problematizados e reconstruídos à luz das experiências compartilhadas.

Considerações finais

Os primeiros resultados desta pesquisa-formação indicam que narrar-se coletivamente, pela via da DNEP, produz deslocamentos formativos na maneira como licenciandos significam a docência, a inclusão e o ensino de Matemática. Três movimentos se destacam.

Primeiro, o reconhecimento de si: ao revisitar percursos, encontros e desafios, os participantes rearticulam memórias e escolhas, reposicionando-se como sujeitos de uma formação ética e política. Segundo, a denúncia da “inclusão que exclui”: as narrativas evidenciam que acesso sem participação e aprendizagem perpetua exclusões sutis, exigindo transformações nas estruturas e rotinas escolares. Terceiro, a centralidade do planejamento inclusivo: planejar “desde o início para todos” demanda múltiplas formas de representação, expressão e engajamento, além de condições concretas de trabalho. O planejamento emerge, assim, como ato ético que reconfigura a relação entre ensino, aprendizagem e diferença.

É importante reconhecer algumas limitações deste estudo. Os resultados apresentados possuem caráter parcial, uma vez que se referem apenas aos três primeiros movimentos narrativos desenvolvidos no grupo de estudos. Além disso, a pesquisa foi realizada em um contexto específico, envolvendo um número reduzido de participantes vinculados a uma única instituição, o que não permite



generalizações para outros contextos de formação docente. Soma-se a isso o fato de que os processos narrativos dependem da adesão voluntária dos participantes à escrita, à partilha e à reescrita das experiências, produzindo diferentes níveis de aprofundamento nas narrativas construídas.

Como implicações, o estudo reforça: a potência da DNEP como dispositivo de formação que articula escuta e autoria; a necessidade de políticas de formação docente que tratem a inclusão como princípio curricular; a importância de condições institucionais (tempo de estudo, recursos e espaços de colaboração); e a relevância de reconhecer diferentes tempos de participação nos processos formativos.

Como desdobramento, a pesquisa seguirá ampliando o corpus com novos ciclos narrativos, incorporando artefatos didáticos e incluindo construções de recursos didáticos e estudos de caso. Em síntese, os resultados indicam que a formação docente para a inclusão não se constrói por receitas, mas por práticas narrativas de escuta e reflexão coletiva. Narrar e formar na Educação Matemática, nesse horizonte, constitui um exercício ético-político de criação de condições de participação e aprendizagem para todos.

Referências

DELORY-MOMBERGER, Christine. A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 133–147, 2016. ([Link externo](#)). Acesso em: 10 set. 2025.

FARIA, Juliana Batista; BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Documentação narrativa de experiências pedagógicas: a tematização como trabalho hermenêutico da pesquisa. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 27, n. 00, p. e025011, 2025. ([link externo](#)). Acesso em: 11 set. 2025.

LANUTI, José Eduardo de Oliveira; MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Ressignificar o ensino e a aprendizagem a partir da Filosofia da Diferença. **Polyphônia. Revista de Educación Inclusiva**, v. 2, n. 1, p. 119-129, 2018. ([Link externo](#)). Acesso em: 11 set. 2025.

LANUTI, José Eduardo de Oliveira Evangelista. A consideração da imprevisibilidade e da liberdade na construção de uma escola inclusiva. **Revista**



Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 17, n. esp.2, p. 1189–1203, 2022. ([Link externo](#)). Acesso em: 10 set. 2025.

SKOVSMOSE, Ole. Inclusões, encontros e cenários. **Educação Matemática em Revista**, [S. l.], v. 24, n. 64, p. 16–32, 2019. ([Link externo](#)). Acesso em: 11 set. 2025.

OLIVEIRA, Adelson Dias de; SUÁREZ, Daniel Hugo. Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas como escrita de si: dimensões formativas, teóricas e epistemopolíticas. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 15, n. 33, p. 101–113, 2023. ([Link externo](#)). Acesso em: 11 set. 2025.

ORRÚ, Sílvia Ester. “Não queremos inclusivismos”: um ensaio (des)inspirado no discurso do Ministro da Educação brasileira. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 36, n. 77, p. 1037–1074, maio/ago. 2022. ([Link externo](#)). Acesso em: 10 set. 2025.

ROSA, Fernanda Malinosky Coelho da; RODRIGUES, Thiago Donda. Inclusão e (In)tolerâncias, avanços e retrocessos: o que a sociedade, a escola e a Educação Matemática tem a ver com isso?. **Educação Matemática em Revista**, [S. l.], v. 24, n. 64, p. 33–51, 2019. ([Link externo](#)). Acesso em: 11 set. 2025.