



Pibid, Residência Pedagógica e Formação de Professores para a diversidade Pibid, Pedagogical Residency and Teacher Education for diversity

Priscila Coelho Lima¹
Fabiane Guimarães Vieira Marcondes²

Resumo: Neste trabalho trazemos resultados de uma pesquisa realizada com licenciandos, participantes do Pibid e Residência Pedagógica. Buscamos uma formação de professores para a diversidade e acreditamos que estes programas podem contribuir para aprendizados acerca da inclusão, visto que os futuros professores apontaram ter vivenciado, nos projetos, situações que envolvem questões sociais, educacionais e políticas relacionadas a inclusão. Por meio de um questionário, buscamos identificar aprendizados e percepções acerca da Educação Inclusiva. A partir da análise das respostas, foram criadas categorias de convergência que mostraram que: os licenciandos perceberam que a diferença está na escola; vivenciaram situações identificadas como sendo de exclusão e posicionaram-se de modo a buscar garantir o aprendizado de estudantes com deficiência e identificaram dificuldades e possibilidades da Educação Inclusiva.

Palavras-chave: Formação de Professores. Diversidade. Inclusão. Aprendizagem.

Abstract: In this paper, we present the results of a survey conducted with prospective teachers who participated in Pibid and the Pedagogical Residency Program. We seek teacher education for diversity and believe that these programs can contribute to learning about inclusion, since the future teachers reported having experienced, in the projects, situations involving social, educational and political issues related to inclusion. Through a questionnaire, we sought to identify learnings and perceptions about Inclusive Education. Based on the analysis of the responses, convergence categories were created that showed that: the prospective teachers realized that the difference is in the school; they experienced situations identified as exclusionary and positioned themselves to seek to guarantee the learning of students with disabilities; and they identified difficulties and possibilities of Inclusive Education.

Keywords: Teacher Education. Diversity. Inclusion. Learning.

Introdução

A Educação Inclusiva é uma temática obrigatória, via força de lei, em cursos de formação de professores desde o início dos anos 2000 (Brasil, 2002), mesmo que, ainda hoje, o modo como o assunto é trabalhado nas instituições de ensino superior (IES) seja uma preocupação entre pesquisadores e formadores. Contudo, é possível afirmar que professores em formação têm algum contato com discussões sobre Educação Inclusiva, ao menos nas disciplinas específicas do curso de graduação, justamente em função das legislações que os regulamentam. Em adição às disciplinas, as experiências vivenciadas nas escolas de educação básica também possibilitam tal contato, sejam por meio do estágio obrigatório supervisionado ou pela participação em programas de ensino, realizados em espaços escolares regidos, dentre outras leis, pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (Brasil, 2008), que propõe acesso e direito à educação a todos.

Neste artigo trazemos uma análise a partir de uma pesquisa realizada com licenciandos

¹ Instituto Federal de São Paulo • São José dos Campos, SP - Brasil • cilalima@ifsp.edu.br • <https://orcid.org/0000-0002-5277-1873>

² Instituto Federal de São Paulo • São José dos Campos, SP - Brasil • fabigvmarcondes@ifsp.edu.br • <https://orcid.org/0000-0002-5016-9125>



em Matemática após vivências nas edições de 2022 em dois programas de ensino: o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e o Programa Residência Pedagógica (PRP). Tais projetos foram coordenados pelas autoras deste artigo na instituição em que trabalham.

Tanto o Pibid quanto o PRP são iniciativas que compõem a Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação, buscando incentivar e possibilitar a iniciação à docência, visando contribuir para o aperfeiçoamento da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, bem como com a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira (Brasil, 2022a, 2022b). Ambos os programas contam com financiamento que disponibiliza bolsas para alunos de licenciaturas, professores de escolas de educação básica e docentes das IES que participam dos projetos. No Pibid, o público-alvo eram licenciandos dos primeiros períodos da graduação, ao passo que, no PRP, se envolveram os estudantes dos anos finais. Os dois projetos possibilitam a vivência em escolas públicas de educação básica, supervisionada por professores das escolas-campos e orientados por docentes dos cursos de licenciatura das instituições proponentes. O diálogo entre teoria e prática, bem como a corresponsabilidade entre IES e professores em exercício na formação destes futuros professores é uma troca frutífera, tanto para as escolas que recebem os licenciandos, quanto para os profissionais em formação e para os formadores.

De fato, a implementação destes programas de formação inicial de professores, incentivou a publicação de diversos trabalhos enfatizando diferentes contribuições destas ações (Tinti & Silva, 2020, Freitas; Freitas & Almeida, 2020). Dentre as diversas temáticas, podemos destacar as possibilidades que se abrem a partir do diálogo entre universidade e escola na formação docente e entre teoria e prática (Ambrosetti, Calil, André & Almeida, 2015; França Carvalho, Melo, & de Oliveira, 2020), utilização de diferentes metodologias na educação básica (Rausch & Frantz, 2015; Cervi & Farvere, 2015), formação científica do licenciando (Fritzen & Fisher, 2015), aprendizagem da profissão docente na prática (Felipe & da Costa Silva Bahia, 2020; Souza, Martins Filho & Martins, 2020), constituição da identidade profissional docente com aspectos da Educação Inclusiva por meio de ações vivenciadas no PRP (Bichara Guimarães & Pinto, 2022) e a formação de um futuro professor que compreende o ensinar e aprender para a diversidade e tem atitude crítica em relação as diferenças pós vivenciar intervenções em escolas inclusivas no contexto do PIBID (Cintra, 2018).

No momento de avaliação dos projetos, ao final do período de 18 meses de realização de ambos, nos propusemos a estudar as possibilidades que se abriram para a formação de professores de matemática para a inclusão a partir da participação dos projetos de Matemática tanto no Pibid e no PRP. A escolha por olhar para a temática da Educação Inclusiva se justifica, principalmente, pelo fato de esta figurar-se como área de interesse e pesquisa das coordenadoras dos projetos, autoras deste artigo. Interessa-nos compreender as vivências e aprendizados referentes à Educação Inclusiva que aqueles licenciandos tiveram ao longo de sua caminhada nos dois programas. Como a temática foi percebida por professores de Matemática em formação? Que indicativos as reflexões desses licenciandos trazem como contribuição para pensarmos uma formação de professores para a inclusão? De modo especial, como estes programas de ensino contribuíram e podem contribuir para aprendizados acerca da Educação Inclusiva de professores de Matemática em formação?

Para responder estes anseios, foi realizada uma pesquisa de abordagem qualitativa, na busca por interpretar e compreender o objeto de estudo, considerando as perspectivas dos participantes, aspecto fundamental neste tipo de pesquisa (Ludke & André, 1986). Foi feito um formulário online, submetido aos licenciandos no fim dos programas, que versava sobre Educação Inclusiva, em específico as relações com pessoas com deficiência. O questionário era



composto por 10 itens que, para além de questões de identificação - como o programa e o período que participou - perguntavam, de modo geral, sobre vivências e percepções com e sobre Educação Inclusiva a partir da vivência nos programas. Ao todo, 27 participantes responderam ao questionário. Destes, 16 haviam participado do Pibid e 11 do PRP, tendo 89% atuado ao menos 1 ano em cada programa em questão.

A base teórica sobre a temática da inclusão abordada nos projetos é a perspectiva do encontro entre diferenças e cenários inclusivos para aprendizagem, de acordo com Skovsmose (2019). A temática foi abordada em reuniões entre licenciandos e as coordenações, com reflexões sobre situações ocorridas durante o projeto que envolviam pessoas com deficiência e outras diferenças, bem como a preparação de intervenções específicas conforme demandas das escolas parceiras.

As perguntas foram feitas com o objetivo de promover uma reflexão sobre as vivências com a inclusão no decorrer do projeto e as concepções sobre a temática, porém muitas perguntas questionavam de modo específico sobre alunos com deficiência. Para proceder a análise dos dados produzidos, as respostas foram submetidas a leituras sucessivas e cuidadosas pelas pesquisadoras, visando identificar categorias que nos permitissem responder às indagações da pesquisa. (Lüdke & André, 1986). As respostas ao questionário foram agrupadas segundo temáticas de convergência, que serão detalhadas na próxima sessão, a saber: (1) Educação Inclusiva (não) é oferecer menos e (não) é segregar; (2) Dificuldades e Possibilidades na Educação Inclusiva; (3) O que o Pibid e o PRP me ensinaram sobre inclusão? Tais resultados são apresentados a seguir.

1 Discussão

Um primeiro resultado ao qual chegamos com a pesquisa foi a constatação de que a diferença está na escola. Dos 27 respondentes, apenas dois afirmaram não ter tido nenhum contato, vivência ou reflexão sobre a inclusão durante o projeto. Contudo, mesmo aqueles que não tiveram contato direto, indicaram em suas respostas ter conhecimento sobre alunos com deficiência nas escolas em que atuavam. Conversavam com outros colegas dos projetos sobre vivências ou ouviam relatos de professores das escolas. Mesmo sem experiência direta, sabiam relatar que na escola havia alunos com deficiência e dizer sobre ações que estavam sendo realizadas.

A constatação de que alunos com deficiência estão na escola não foi uma surpresa, posto que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva está em vigor desde 2008, assegurando acesso e direito à educação a todos os educandos. Mesmo assim, pudemos perceber que a participação nesses programas de iniciação à docência possibilitou aos licenciandos vivenciarem a realidade das escolas e terem consciência da diversidade que a compõe, possibilitando, de alguma forma, uma formação para a diversidade. Estes futuros professores tiveram a oportunidade de uma formação em que puderam ter uma ideia mais realista do público com o qual trabalharão, com a ciência de que sua sala de aula não será composta por um grupo homogêneo e imaginário, aos quais uma aula padronizada seria suficiente para que aprendam. A vivência como bolsistas nestes programas possibilitou que percebessem que a escola é um espaço democrático, ao menos em termos de acesso.

Observamos nas respostas que muitos dos pibidianos e residentes em suas interações nas escolas parceiras foram direcionados para auxiliar alunos com deficiência. Tal fato é algo que devemos problematizar pois, apesar de ser uma ajuda bem-vinda e uma experiência enriquecedora para os futuros professores, não podemos esquecer que são professores em formação e não profissionais especializados para trabalharem com Educação Especial. O



Quadro 1 traz respostas que mostram essa vivência pelos entrevistados.

Quadro 1: Respostas dos licenciandos sobre vivência com estudantes com deficiência

Número	Resposta
1	Alguns alunos apresentavam TDAH e autismo, e atuando em sala de aula como um ajudante do professor, lhes auxiliei com suas atividades. [...]
2	Tive a oportunidade de dar aula para uma aluna que tinha dislexia, ela estava no 7º ano, mas não sabia contar [...] eu sentava com ela para poder explicar de forma detalhada o que era para ser feito e como poderia ser feito.
3	O que fazíamos com frequência era acompanhá-la de perto, para não se sentir incapaz, realizando a mesma atividade que os demais, apenas num ritmo diferente.
4	Com o auxílio da minha professora supervisora, tive a capacidade de fornecer aulas extras de reforço para o aluno com deficiência em questão.
5	Tive contato direto auxiliando uma pessoa do primeiro ano do Ensino Médio, uma vez que ela não acompanhava o ritmo da sala normalmente.

Fonte: Acervo das pesquisadoras.

A presença dos licenciandos nas escolas, muitas vezes, é percebida como uma oportunidade para que estudantes com deficiência possam ter um atendimento diferenciado. Por um lado, tal fato pode ser compreendido como um cuidado na busca para que estes alunos possam aprender conteúdos trabalhados ou desenvolver algumas habilidades, porém, por outro, pode indicar a terceirização de uma responsabilidade que não estava sendo garantida. Muitas vezes, aqueles estudantes ficavam excluídos na sala de aula, seja pela falta de ações da gestão da escola, pelo não oferecimento de atendimento educacional especializado pelo governo ou até mesmo uma não ação do docente. Deste modo, pibidianos e residentes acabaram sendo reconhecidos como uma possibilidade para a inclusão de estudantes com deficiência, ainda que não fosse o ideal.

Tal constatação ressalta que, de fato, a escola ainda não é um espaço para todos. A educação brasileira teve o olhar pautado, por muito tempo, para aqueles capazes de reproduzir padrões identitários e, ainda hoje, a “diferença de alguns permanece adormecida e entregue a especialistas [...], ou mesmo nas salas de aula comuns, mas com todo um aparato de currículos, atividades e avaliações adaptados à parte dos demais colegas” (Mantoan, 2017, p.42). Nesse sentido, Mantoan ressalta a necessidade de transformar a escola que “celebra a competência e as capacidades de alguns, para aquela que vai encarar as capacidades de todos, com suas variações imprevisíveis, incontáveis” (2017, p.42). Para a autora, a passagem de uma escola de alguns para uma escola para todos é incômoda e exigente, mas possível. A escola para todos pressupõe o estabelecimento de relações de cooperação entre aqueles que nela habitam, no qual a deficiência perde o sentido atribuído a limitações do sujeito, possibilitando o desenvolvimento do aluno e a convivência entre diferentes, “com a liberdade de se fazer na diferença” (Mantoan, 2017, p.45).

Essa necessidade de olhar para a diferença e planejar ações em prol de uma escola para todos é perceptível nas respostas dos licenciandos. Há um olhar cuidadoso e diferenciado, buscando estratégias de modo a garantir a aprendizagem de aprendizes com deficiência, mas com a busca por uma escola para todos, para que o aluno não se sentisse incapaz e fizesse atividades próximas das dos demais, mesmo que num ritmo diferente (Resposta 3), ou preocupado com a comparação de que se aproximasse de um ritmo normal (Resposta 5). Preocupavam-se com a diferença, com as especificidades dos alunos, mas com a busca para que aquela escola também fosse para eles.



Há uma linha tênue, pois abstrair a diferença, pode levar a concepção de um sujeito universal, o que levaria, como reconhece Mantoan (2017), a inclusão a perder seu sentido, pois considerar e tratar as pessoas de maneira igual esconderia suas especificidades, contudo, enfatizar suas diferenças, pode excluí-las do mesmo modo. Essas nuances entre inclusão e exclusão foi observada, experienciada e questionada pelos licenciandos a partir da participação no Pibid e PRP, como nos mostram as respostas ao Quadro 1. Participar desses programas de ensinos mostrou a eles que a diferença está na escola, que os alunos não são homogêneos, sendo assim, inexistente uma aula única padrão capaz de ensinar a todos ao mesmo tempo e da mesma forma.

Essa discussão, nos leva a outra constatação a partir da resposta dos licenciandos, sobre o incômodo com ações que pressupõem uma menor capacidade de estudantes com deficiência, apresentada a seguir.

1.1 Educação Inclusiva (não) é oferecer menos e (não) é segregar

O campo da Educação Matemática Inclusiva vem discutindo ao longo dos anos e defendendo que não há indivíduo que não seja capaz de aprender. Segundo Fernandes (2017), todos aprendem, mas nem sempre da mesma forma e o contexto escolar deve propiciar um ambiente que as pessoas queiram ser incluídas. Nesta perspectiva, a todos alunos devem ser garantidas estratégias para que suas especificidades sejam respeitadas e atendidas, para que possam participar ativamente das experiências nos ambientes escolares. O campo da Educação Matemática Inclusiva vem defendendo e apontando que é preciso aprender com a diferença e perceber que a diversidade enriquece o processo educacional. No entanto, ainda encontramos nas escolas, como podemos observar nos relatos dos licenciandos explicitados no Quadro 2, um ambiente que ainda está baseado na segregação e na exclusão.

Quadro 2: Evidências de situações de exclusão

Número	Resposta
6	[...] Em um dos casos o aluno era segregado da turma para realizar atividades separadamente , pois tinha grande dificuldade com as quatro operações básicas.
7	[...] enquanto o professor estava ensinando fração para o resto da turma, para ele era passado uma atividade para reconhecimento da ordem crescente dos números, ele estava bem atrás dos outros e o professor dava a atividade, mas não ficava muito em cima dele .
8	[...] a maior parte do tempo ele ficava inerte ou até mesmo dormindo no centro da sala. Os professores, por acharem que ele não tinha capacidade de aprender, não se preocupavam com ele, e não exigiam nada dele, apenas que ele copiasse as letras na lousa, que para ele, sem um contexto, era apenas isso.
9	[...] os alunos estão presentes em sala de aula, mas ficam separados dos outros alunos realizando atividades no nível de educação infantil .
10	Tive contato com uma aluna com atraso cognitivo [...] Os docentes normalmente a colocavam sentada em uma carteira mais perto deles e davam a ela uma atividade paralela ao do resto dos alunos .
11	Eu observei dois alunos que possuíam professores de apoio, o primeiro é o aluno surdo e sua intérprete de libras, e o segundo é um aluno do oitavo ano com microcefalia. Este aluno participa das aulas copiando algumas partes da lousa e tirando dúvidas, mas só realizava ativamente as atividades quando acompanhado pelo professor, pois ele pede que seja feita a leitura em voz alta e que as palavras que ele deve escrever sejam soletradas. Alguns momentos do dia, uma professora específica dos alunos de inclusão o acompanhava em algumas aulas, mas não em todas. Acredito que essas situações sejam positivas, pois



	mostram que os alunos são amparados pela escola e sempre são vistos realizando algum projeto paralelo como um cartaz, por exemplo . Já dentro das turmas, os demais alunos ainda se distanciam dos alunos de inclusão, fazendo com que fiquem solitários quando estão sem os professores .
12	Apesar de eu ter tido muita ajuda da professora da sala de recursos, muita coisa eu tive que olhar com um olhar crítico , porque não era incomum ela propor ao aluno que ele fizesse as atividades que ele já sabia fazer só para ela não ter trabalho .

Fonte: Acervo das pesquisadoras (grifos nossos).

Nas respostas dos licenciandos é possível observar práticas que evidenciam a separação dos alunos com deficiência dos demais e que diferenciam suas possibilidades de aprendizagem, não com um olhar de possibilitar que aprendam de acordo com suas potencialidades, mas sim a adoção por oferecer e cobrar menos. Tais indícios nos fazem inferir que, esta prática de oferecer menos aos estudantes com deficiência, justificada pelas dificuldades individuais que estes apresentariam frente a conteúdos de matemática, está embasada na ideia de que existem conhecimentos universais inquestionáveis, comportamentos ideais, desempenho médios, parâmetros que poderiam ser alcançados por uns, mas por outros não. Uma organização que categoriza e hierarquiza os estudantes em grupos e denominações constituídos de forma arbitrária, no qual os corpos e características individuais se tornam um alvo que desafia o trabalho (Mantoan, 2012).

Skovsmose (2019) problematiza: *Inclusão em quê?* A inclusão pode significar incluir em normalidades questionáveis e com isto se estabelece uma lógica de adaptação a uma normalidade imposta, que faz da experiência da inclusão uma prática restrita. Diante disso o autor nos convida a pensar a educação inclusiva como o estabelecer de encontros entre diferenças. Um convite a desenvolver cenários para investigação inclusivos, onde pessoas diferentes trabalham juntas nas tarefas dadas, esta é uma perspectiva que acreditamos e que ainda não é observada nas experiências dos licenciandos.

A exclusão identificada do ponto de vista social e organizacional da sala, fica evidenciada nas respostas do Quadro 2, especialmente pela presença dos termos destacados: segregado, separadamente, separado, inerte e solitário. Os estudantes estão na sala de aula, no mesmo espaço físico que os demais alunos, mas não fazem parte de um coletivo. Não participam ativamente daquele ambiente, que não promove de fato encontro entre diferenças.

Esses relatos indicam microexclusões num cenário de macroinclusão. Faustino, Moura, Silva, Muzinatti e Skovsmose (2018) denominam macroinclusões como ações abrangentes, que são as políticas de inclusão amplas que visam garantir direitos às pessoas com deficiências e muito se tem conquistado via essas legislações, que foram e ainda são conquistas de lutas de movimentos organizados. No entanto, conforme os autores, essas macroinclusões podem levar a microexclusões, que são práticas excludentes, sutis (ou não) que ocorrem num ambiente considerado inclusivo e que se colocam como obstáculos ao desenvolvimento do indivíduo.

As respostas do Quadro 2, indicam que os licenciandos identificam situações em que os alunos são separados dos demais, seja fisicamente ou no conteúdo, situações de microexclusões. Muitas dessas ações são tomadas, como ressalta Ferro (2021) com a justificativa de serem para o bem do aluno: “pois ele tinha dificuldade com as quatro operações básicas” (Resposta 6), “por acharem que ele não tinha capacidade de aprender [...] não exigiam nada dele, apenas que ele copiasse as letras” (Resposta 8), “os alunos são amparados pela escola e sempre são vistos realizando algum projeto paralelo como um cartaz” (Resposta 11), “propor ao aluno que ele fizesse as atividades que ele já sabia fazer” (Resposta 12). Em ações como estas, como ressalta Ferro (2021, p. 29) “embora representem uma exclusão, o isolamento se dá de forma bastante



camuflada”. Para a autora, microexclusões podem resultar de práticas planejadas para uma maioria, de modo homogêneo, que demonstram uma compreensão médica da deficiência, ao julgar quais espaços as pessoas com deficiência podem ocupar e o que são capazes de fazer. Deste modo, as microexclusões acontecem de maneira quase imperceptível e responsabilizam o próprio aluno pela exclusão: é para o bem dele, é assim que ele consegue, é melhor para ele estar em outro lugar. Situações que precisam ser problematizadas na formação de professores, para que alcancemos ações escolares com princípios inclusivos, considerando a diferença como próprio do ser humano, abandonando o mito da homogeneidade.

Para Mantoan (2012, p.1), essas reações às diferenças resultam de práticas de distanciamento de minorias, no caso pessoas com deficiência, e “alimentam o descrédito e reduzem as expectativas dos professores”. Nessa perspectiva, as escolas fogem dos desafios que implicam na revisão e recriação de práticas hegemônicas, na busca por soluções educativas invocadas pela inclusão. Para a autora, a elaboração de soluções paliativas, focadas por exemplo em currículos adaptados e as atividades facilitadas, deturpa princípios da educação para todos, em defesa de uma falsa flexibilidade. Para Mantoan (2012, 2017), não se trata de negar a diferença, oferecendo algo universal. A busca deve ser pelo que ela chama de Escola das Diferenças, que pressupõe rigor e qualidade das propostas educacionais, considerando cada indivíduo como resultado de infinitas manifestações da natureza humana, buscando aceitar o outro incorporando a diferença, sem conflito e sem confronto. A defesa é por uma *diferenciação para incluir*, de modo a quebrar barreiras sociais que impedem “algumas pessoas em certas situações e circunstâncias de conviverem, cooperarem, estarem *com* todos, participando, compartilhando com os demais da vida social, escolar, familiar, laboral, como sujeitos de direito e de deveres comuns a todos” (Mantoan, 2012, p. 3, grifo da autora).

As falas dos licenciandos identificam práticas excludentes em específico nas aulas de matemática, tanto com relação a aspectos de segregação social quanto relacionadas às escolhas dos conteúdos de matemática trabalhados, que conforme vemos no quadro 2 e ênfases dadas pelos licenciandos, aos alunos com deficiência são feitas escolhas por conteúdos mais simples e até atividades mais infantilizadas (Resposta 9). Uma prática de microexclusão, específica relacionada ao conteúdo, diante de um movimento institucional de macroinclusão da escola.

Essa busca por oferecer, esperar e cobrar menos de aprendizes com deficiência, nos leva a refletir o que as escolas compreendem por aprendizagem, em especial em matemática. As respostas do Quadro 2 nos fazem inferir que a realidade nas escolas continua sendo baseada em transmissão de conteúdos, no ensino de técnicas, na reprodução de algoritmos, na memorização de explicações e teorias. D'Ambrosio (2016, p. 41) já denunciava que isto não é aprendizagem; aprendizagem é "a aquisição da capacidade de explicar, de apreender e compreender, de enfrentar, criticamente, situações novas." Para o autor, as práticas hegemônicas precisam ser questionadas e o professor deve buscar se libertar de mitos da educação, como: o que consta nos programas é essencial e importante; a calculadora é um perigo para aprendizagem; é preciso aprender "isso" para depois "aquilo"; há tópicos que não podem ser entendidos por todos; o aluno só sabe o que é capaz de responder em provas e testes. O rompimento com estes mitos leva os docentes a questionar o currículo, a se preocuparem com a motivação para aprendizagem, a desmitificar a matemática e a questionar a valorização do resultado satisfatório em provas. Sabemos que este caminho não é fácil de ser percorrido e que a forma como os sistemas educacionais estão organizados limitam e controlam o trabalho docente. Com isto, as microexclusões acabam sendo geradas por este sistema. Nesse contexto, cabe a nós tomar consciência das situações de exclusão, problematizar ações tomadas e certezas tidas como imutáveis, pensando no bem dos alunos para propor meios para que todos possam participar e aprender.



O rompimento com o paradigma do exercício, prática presente na maioria das vivências na escola é um caminho possível. Neste paradigma, conforme Faustino et al (2018) a comunicação está centrada no professor e outra visão de mundo não é valorizada, as respostas já estão prontas e dadas e há uma normalidade estabelecida onde o aluno deve se adequar a esta. A proposta, segundo Skovsmose (2019), é a promoção do encontro entre diferenças por meio de cenários para investigação inclusivos.

Vale ressaltar que, pode ser desanimador para nós, como formadores de professores, a constatação de que os licenciandos identificaram situações de exclusão social e na matemática por meio da vivência no Pibid e no PRP. Porém, por outro lado, estarem na escola na condição de aprendizes, como participantes de programas estruturados de iniciação à docência, acompanhados por professores tanto nas escolas-campo quanto na instituição de ensino superior em que estudam, possibilitou que percebessem tais situações com um olhar crítico. As respostas do Quadro 2 indicam que as situações de exclusão não foram tidas como naturais, ao contrário, geraram incômodo e fizeram com que se posicionassem contrários a elas, como ressaltam as expressões destacadas em negrito. Esse olhar de fora fez com que aprendessem com aquelas ações, buscassem fazer diferente e se constituíram como experiências formativas que constituirão, de alguma forma, suas concepções docentes. Ressaltamos assim, a importância desses programas na formação desses futuros professores de matemática, no que diz respeito à uma ação formativa para inclusão.

No subitem a seguir, apresentamos o último ponto evidenciado pela pesquisa: os licenciandos vivenciaram dificuldades, mas também propiciou que vislumbassem possibilidades.

1.2 Dificuldades e Possibilidades da Educação Inclusiva

As escolas estaduais onde os licenciandos atuaram diretamente nos projetos Pibid e PRP, segundo relatos dos próprios participantes, estão organizadas com materiais apostilados fornecidos pelo governo, plataformas de ensino com aulas prontas em slides e adoção de políticas de provas padronizadas externas realizadas continuamente. Práticas que não conversam com que se espera de uma escola com princípios inclusivos, que deveriam considerar as especificidades dos aprendizes. No entanto, são observadas ações relacionadas à inclusão, muitas, associadas ao cumprimento das obrigações legais. A esta prática que envolve ações maiores, institucionais, Orrú (2016) denomina inclusão maior. Ou, como caracterizado por Faustino et al (2018) são as macroinclusões. A inclusão maior ou macroinclusões não garantem de fato o processo de inclusão de qualidade na escola, como podemos observar no Quadro 3, apresentado a seguir.

Quadro 3: Dificuldades relatadas que evidenciam falhas do sistema educacional

Número	Resposta
13	Na minha perspectiva, dentro das escolas públicas, essa inclusão está cada vez mais difícil de ser concebida. Com aulas de curta duração, muitos alunos em uma única turma , agora os slides/ aulas prontas que chegam para os professores dificultando ainda mais a adaptação das aulas para o ensino inclusivo.
14	Na minha escola-campo não vi rampa de acesso para alunos com cadeira de rodas por exemplo, nem apoio aos alunos neurodiversos (apenas professores com turma cheia tentando algo, às vezes nem tentando e largando os alunos de lado).
15	Após a finalização do PRP, na mesma escola, tive contato com um aluno com TEA do 7º ano que não escreve, nem lê, apenas brinca de lado na sala. O Estado simplesmente foi passando ele sem ensiná-lo . O professor de matemática tenta algumas coisas com ele.



	Descobri que ele conhece os números e entende algumas coisas, porém não consegue ao menos copiar os números. E é muito difícil porque nas cartilhas do governo, sempre tem menções que há alguém de apoio auxiliando esses alunos, mas não tem . O professor que comanda uma turma cheia nem sempre consegue dar atenção pra ele. Existe um grande descuido com esse aluno, a educação não está fazendo seu papel com ele . [...]
--	--

Fonte: Acervo das pesquisadoras (grifos nossos).

As respostas 13, 14 e 15 apontam que ainda há falta de estrutura, aulas com pouco tempo de duração, slides prontos que não permitem diversificação da prática, número excessivo de alunos nas salas de aula e estudantes sendo abandonados durante toda a sua vivência escolar. No entanto, apesar deste cenário denunciado pelas dificuldades dentro da inclusão maior ou macroinclusão, no Quadro 4, observamos e destacamos respostas dos licenciandos que trazem reflexões e ações que mostram que há, de alguma forma, uma busca de respeito às diferenças e a compreensão que somos diferentes, algo próprio do ser humano.

Quadro 4: Possibilidades para uma inclusão menor

Número	Resposta
16	[...] Me colocou em situações em que o método que eu explicava os conteúdos não funcionava então tive que pensar em formas diferentes para ensinar e ajudar os alunos com deficiência com suas dúvidas e dificuldades.
17	[...] o professor dela desacreditava realmente do potencial dela e não criava espaços de oportunidade para que ela pudesse participar realmente da aula. O que ele dizia toda vez que eu questionava era: "Ela tem dificuldade mesmo, muita dificuldade". Então em vista dessa grande desigualdade eu e alguns colegas começamos a acompanhar essa aluna mais de perto e tentando criar mais oportunidades para ela participar da aula . Durante esse acompanhamento percebi que ela não "tem muita dificuldade" como dizia o professor, ela só não costumava resolver os problemas da mesma forma que o professor cobrava .
18	[...] Foi observado que a aluna devido a deficiência intelectual tinha dificuldade com a fala, porém já tinha sido alfabetizada e se comunicava com os demais colegas por meio de bilhetes escritos . Esse tipo de interação facilitava o aprendizado da aluna, visto que além do apoio do professor e dos Pibidianos na sala, também tinha auxílio com seus pares.
19	[...] Além disso, incentivava a nós, Pibidianos, levar atividades mais ativas para as aulas, pois esse tipo de atividade auxiliava na inclusão da aluna com os demais colegas.
20	Tentei ensinar de diversas formas essas duas alunas a fazerem soma com número de algarismos maiores, levando ábaco, material dourado entre outras tentativas .

Fonte: Acervo das pesquisadoras.

As frases destacadas no Quadro 4, podem ser relacionadas ao que Orrú (2016) chama de inclusão menor. A inclusão menor, segundo Orrú (2016, p. 50), são como "Esses microcontextos, em que a inclusão se faz presente em disputa acirrada com aquilo que já está posto no macrocontexto da sociedade para diferenciar e classificar pessoas". Não se trata apenas de cumprir uma obrigação determinada por uma lei maior, que são as políticas de inclusão institucionais, mas a convicção em pressupostos que a minoria provoca num território de política maior. Segundo Orrú (2016), neste contexto, todos, professores e alunos, se enxergam e se concebem como aprendizes, no qual não há hierarquização de saberes e sim aberturas para compartilhar conhecimentos e aprender de maneiras diferentes. A autora defende a transgressão da tradição de supervalorizar conhecimentos em relação a outros e critica o subestimar os sujeitos por conta de seus laudos.



É preciso romper com a lógica da colonização na escola. Conforme Orrú (2016, p. 59) “a escola inflexível, que sustenta suas práticas em determinar e aceitar apenas aquilo que considera ser certo e irrefutável, perpetuadora da homogeneização e da hierarquização de saberes na verdade, uma instituição de poder, tem seus alunos como meros colonizados controlados, desapossados de seus saberes emanados em suas vivências”. Não há espaço para as diferenças, para as singularidades e subjetividades. Sendo os alunos com deficiências apenas números do sistema escolar. E neste contexto Orrú (2016, p. 62) defende a inclusão menor que “acontece em prol da educação emancipatória, pelo direito do aluno a aprender tendo suas singularidades respeitadas, por uma educação que considere as vivências do aluno no processo de aprendizagem.”

Inclusão menor não pode ser entendida como algo menor, mas sim como algo que opera em grupos específicos ou no plano individual. As respostas dos licenciandos evidenciaram como processos inclusivos podem ocorrer quando o respeito às diferenças e o entendimento de que somos diferentes faz parte de suas convicções, ainda que a estrutura opere contra a inclusão. Destacamos no Quadro 4 pontos que ilustram a inclusão menor, destacando a preocupação em diversificar a prática (Resposta 16), aceitar formas diferentes de comunicação e expressão (Resposta 17 e 18) e mudar a dinâmica da aula com atividades mais ativas que favorecem a inclusão com o coletivo (Resposta 19 e 20).

A partir das respostas do Quadro 4 também podemos inferir que as ações para a inclusão menor foram tomadas pelos licenciandos ou propiciadas por sua presença na escola. Isto mostra a importância desta na escola, tanto como atores que possibilitam ações inclusivas de maneira operacional, quanto no intercâmbio de conhecimentos adquiridos no curso de licenciatura com a Educação Básica. A relevância desses programas de ensino se dá também na busca pela efetivação de uma Educação Matemática mais inclusiva e na formação de futuros professores de matemática que possam se indignar com situações de exclusão e posicionarem-se em prol de um ensino de matemática mais inclusivo.

1.3 O que PIBID e PRP ensinaram sobre inclusão?

O questionário realizado, ao final, solicitava aos licenciandos que escrevessem como a experiência com alunos com deficiência durante os projetos impactaram na própria formação como educador e se e como essa participação contribuiu para reflexões próprias sobre Educação Inclusiva. Destacamos algumas respostas no Quadro 5.

Quadro 5: Aprendizagem sobre Educação Inclusiva no PIBID e PRP

Número	Resposta
21	[...] pude refletir sobre a educação em sua totalidade . [...] Além disso, promover uma cultura de respeito, empatia e aceitação na sala de aula é fundamental para criar um ambiente onde todos se sintam valorizados e incluídos. A diversidade de experiências e habilidades dos alunos com deficiência pode enriquecer o ambiente de aprendizagem e oferecer oportunidades para o crescimento e a colaboração.
22	[...] Um exemplo é em relação a aluna presente na escola que possuía deficiência intelectual, a garota possuía dificuldade de comunicação, locomoção e abstração, porém apresentava uma capacidade de comunicação com os demais colegas de forma escrita que me surpreendeu . O professor muitas das vezes não consegue entender a realidade do aluno, ou determinar de que forma deverá adaptar suas aulas até o conhecer.
23	[...] contribuiu para que eu refletisse sobre a educação inclusiva, pois me proporcionou a oportunidade de acompanhar de perto como é a realidade da educação para um aluno PCD. E, com certeza, impactou a minha formação como educadora , pois o meu desejo é ajudar a todos, é ver a educação transformando a vida de todos , dando novas



	oportunidades, abrindo portas melhores para eles (independente de etnia, raça, classe social e etc), e agora que conheço um pouco da dificuldade (creio que apenas a ponta do iceberg), mas já foi o suficiente pra mudar a minha percepção, para me fazer enxergar que também é importante dar atenção e se empenhar para que os alunos PCD's evoluam igualmente aos demais.
24	[...] auxiliou para que eu fizesse um exercício de empatia tentando entender como aquele aluno estava pensando de forma mais cuidadosa e tentando aproximar minha linguagem da dele, o que acaba trazendo a reflexão de que ele é só mais um aluno que assim como todos devemos tentar nos aproximar, entender a forma como pensa e explicar não da forma com que aprendi o conteúdo, mas de uma forma que se aproxime da realidade e do entendimento daquele aluno. Nessa questão o PIBID foi essencial para criar essa ponte entre um estudante universitário e a sala de aula criando a oportunidade de que praticasse esse exercício empático com os alunos.
25	Nas escolas em que tive contato, várias vezes pude conversar com alunos com deficiência e isto foi o que mais impactou em minha formação como educadora, pois acredito que a sala de aula tradicional ainda os exclui cruelmente, de forma que nem os colegas, nem os professores dedicam tempo suficiente para conhecê-los . Acredito que o ensino com eles vai se desdobrando no dia a dia, conforme se conhece melhor o aluno e suas preferências, que são essenciais para que o processo de aprendizagem traga sentido para eles, indo além do viés cognitivo.
26	Sim, ser uma professora para alunos com deficiência me trouxe a reflexão de que sempre se deve ter paciência e calma , pois tudo pode acontecer em uma sala de aula. Mas cada experiência só me proporcionou e me mostrou como a carreira de professor é muito importante e valiosa, pois todos precisamos aprender, e sempre aprenderemos. Com os alunos que tinham deficiência eu ensinei para eles matemática e eles me ensinaram sobre a inclusão.
27	Ter contato com esses alunos me levou a refletir a importância da educação flexível pois cada aluno possui características próprias e também dificuldades e para que possamos ser bons professores é necessário saber lidar com essas diferentes realidades e adequar o ensino de maneira a alcançar os alunos de forma positiva.
28	Ao entrar em contato com estes alunos, que aprendem de maneira significativamente diferente dos demais, o exercício de repensar e adaptar a forma de ensinar desenvolveu muito minha prática de ensino e consequentemente minha confiança para entrar em sala como professor titular de uma turma no futuro.
29	Contribuiu demais pois tive que fazer várias tentativas para ensiná-las, é diferente o modo de chamar a atenção desses alunos, a dinâmica e a didática também influencia, e tudo isso pude perceber na prática através do PIBID.
30	Sim, me fez pensar o quão comum é um aluno com deficiência ser apenas ignorado na sala de aula, e a importância de se elaborar uma aula que o envolve e dar mais atenção para ele.
31	Eu penso que tal demanda é urgente e que cada vez mais nós, como professores e alunos, devemos ter contato com ambientes que promovam esta inclusão e com conhecimentos que nos agregam possibilidade de ação, de replanejamento e de reflexão sobre as diversidades que são uma realidade e que são potentes para grandes realizações no campo da Matemática, principalmente.

Fonte: Acervo das pesquisadoras (grifos nossos).

Todas as respostas enfatizam um ponto principal que relacionam com aprendizagem sobre Educação Inclusiva: o respeito à diferença, indicando aspectos diferentes desse respeito.



A resposta 21 enfatiza a importância de a sala de aula ser um espaço que incentiva uma cultura de respeito e empatia. Os licenciandos indicaram também a necessidade de um olhar cuidadoso para com o aluno, de modo a perceber suas potencialidades para além de suas dificuldades (Resposta 22); adotar uma linguagem cuidadosa e estratégias que respeitem o modo como aprendem (Resposta 24); planejar aulas que dêem mais atenção para que não sejam excluídos (Respostas 25 e 30) e de ter paciência e calma para lidar com as diferenças (Resposta 26). As respostas 27, 28 e 29 ressaltam que puderam aprender que existem diferentes ritmos e modos de aprendizagem.

Estas respostas mostram futuros professores com discursos incorporados da inclusão menor (Orrú, 2016), aceitam a diversidade e entendem que esta enriquece a prática. Percebem que precisam olhar atentamente para conhecer os alunos, que todos têm o direito de aprender e participar das aulas.

A resposta 26 traz um aspecto do aprendizado via Pibid e PRP: a possibilidade de aprender com os alunos; e a resposta 28 sinaliza que esses aprendizados serão transpostos para suas práticas profissionais. A pesquisa de Lima (2022) que analisava possibilidades de uma ação formativa para a formação de professores para inclusão, baseada nos estudos de Zeichner (2008, 2014) sobre formação de professores para a justiça social, evidenciou a importância da reflexão. O trabalho apontou, dentre outros aspectos, a importância da reflexão sobre desigualdades e injustiças e da reflexão para um ensino centrado no aluno, pontos aos quais as respostas dos licenciandos ao questionário evidenciaram. Nesse sentido, a participação de futuros professores no Pibid e no PRP se aproximou de uma formação para a justiça social.

A participação nesses programas, como observadores de práticas educacionais institucionalizadas nas escolas, como agentes para o auxílio do ensino de matemática e como estudantes orientados por docentes do curso de licenciatura possibilitou uma formação que possibilitou que os licenciandos olhassem para a inclusão de uma maneira rica e efetiva, fato evidenciado nas respostas 23, 24 e 31. Uma formação, também, para a diversidade.

2 Considerações Finais

O estudo aqui apresentado mostra que a diversidade está na escola, algo que no passado era uma preocupação da área. Hoje o aluno com deficiência está na escola, questiona e provoca as estruturas. As legislações, que garantem uma inclusão maior e a macroinclusão, dão algumas garantias, principalmente o acesso; mas, como observado pelos licenciandos que participaram do Pibid e do PRP, ainda são insuficientes para uma inclusão de qualidade. Como destacado pelos participantes, a inclusão, está pautada, muitas vezes, em oferecer menos e segregar, na maioria das vezes respaldada por um discurso de ser o que o aluno com deficiência precisa ou ser a melhor estratégia para ele. Ou seja, os licenciandos perceberam microexclusões no contexto de macroinclusão. No entanto, a vivência no Pibid e no PRP possibilitou que, baseados em suas concepções pautadas em princípios inclusivos, promovessem uma inclusão menor, buscando formas diferentes de ensinar, aceitando formas diferentes de comunicação e expressão, promovendo um ambiente em que o aluno com deficiência pudesse participar e aprender de um modo mais ativo.

As respostas nos indicam que a participação nesses programas propicia a reflexão sobre ações que estão sendo realizadas nas escolas para inclusão de estudantes com deficiência, ao mesmo tempo, por serem projetos de iniciação à docência, permite que professores em formação elaborem estratégias para o ensino e inclusão nas aulas de matemática, aprendendo na prática. Os licenciandos têm a possibilidade de aprender com a diferença, com os docentes das escolas de Educação Básica e com os orientadores da instituição de ensino superior. Desse



modo, o Pibid e o PRP se consolidam como ricos espaços formativos, inclusive para a diversidade.

No Sipem de 2018, nós, autoras deste texto, questionamos as amarras que vivenciamos pela cultura escolar e apontamos a necessidade de formar professores para a diversidade dos aprendizes e da sala de aula, embasando nas premissas do Desenho Universal para Aprendizagem (Cast, 2018), na defesa de flexibilizar como a informação é apresentada e o modo como os alunos agem, se expressam e se envolvem. Naquela ocasião já refletíamos sobre a importância de uma formação para a diversidade (Lima & Marcondes, 2018).

Em 2020, no artigo "A busca pela receita de inclusão na formação de professores: o olhar para o outro e a empatia matemática como um caminho possível", reconhecemos que a busca constante de docentes por uma receita, justificada por falas como "não estamos preparados para a inclusão" presente nos discursos, mostrava, por um lado a crença numa falsa homogeneidade dos aprendizes, mas por outro um movimento para possibilitarem a inclusão de aprendizes com deficiência. Questionamos a existência de uma receita única e apontamos que "precisamos formar professores que sejam capazes de olhar para seus alunos, identificar suas especificidades, ser empáticos, estar prontos para inventar e reinventar suas práticas e olhar, cuidadosamente, para a matemática apresentada na sala de aula." (Marcondes & Lima, p. 132).

Os dados da pesquisa aqui apresentada mostram que avançamos, com professores em formação, do discurso da falta de preparo para o questionamento de práticas de segregação e reflexões sobre a matemática que está sendo ensinada (Quadro 2) e, também, sobre olhar e conhecer o aluno, reconhecer e valorizar a diversidade e, com isto, diversificar a prática pedagógica (Quadros 4 e 5).

O sistema escolar mesmo dentro da lógica da inclusão maior e macroinclusão ainda provoca microexclusões. No entanto os futuros professores estão, a partir das experiências e discussões nos programas de formação, questionando, problematizando e se movimentando para tentarem mudar esta prática. Estão conscientes dos desafios que os esperam.

Os participantes, ao menos no discurso, reconhecem e valorizam a diversidade, respeitam a diferença, buscam estratégias que consideram as especificidades e potencialidades de cada aprendiz, posicionaram-se contra a exclusão e assumiram o compromisso pela aprendizagem e participação de todos. Sabemos que a mudança nos discursos é algo importante, pois, de alguma forma, guiarão suas práticas. O desafio que agora se mostra, para nós, é como podemos, como formadores de professores, auxiliar para que esses discursos que trabalhamos para construir na academia, efetivem-se nas práticas futuras dos licenciandos.

Agradecimentos

Agradecemos a Capes pelo incentivo financeiro, com as bolsas de iniciação à docência e de residência pedagógica que possibilitaram a realização dos programas em parceria com escolas da Educação Básica.

Referências

- Ambrosetti, N. B.; Calil, A. M. G.; André, M. E. D. A & Almeida, P. C. A. (2015). O Pibid e a aproximação entre universidade e escola: implicações na formação profissional dos professores. *Atos De Pesquisa Em Educação*, 10 (2), 369-392.
- Brasil. Conselho Nacional de Educação. (2002). *Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da*



- Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.* Brasília, DF.
- Brasil. CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). (2022b). *Portaria GAB nº 82, de 26 de abril de 2022. Dispõe sobre o regulamento do Programa Programa Residência Pedagógica - PRP.* Brasília, DF.
- Brasil. Ministério da Educação. (2022a). *Portaria nº 83, de 27 de abril de 2022. Dispõe sobre o regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).* Brasília, DF.
- Brasil. Ministério da Educação. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva.* Brasília, DF: MEC/SEESP.
- Bichara Guimarães, A. , & Pinto, G. M. da F. (2022). Residência pedagógica matemática, inclusão e ensino remoto: desdobramentos para a formação inicial e continuada e para a identidade profissional docente. *Educação Matemática Pesquisa Revista Do Programa De Estudos Pós-Graduados Em Educação Matemática*, 24(4), 360–384.
- CAST. (2018). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2.* Wakefield, MA: Author. Disponível em: < <http://udlguidelines.cast.org/>>
- Cervi, G. M.& Favere, J. (2015). O Pibid e a escola: os sentidos das tecnologias digitais na formação inicial docente. *Atos De Pesquisa Em Educação*, 10(2), 479–503.
- Cintra, V. de P. (2019) Educação Matemática Inclusiva e Pibid: compreensões de um trabalho desenvolvido em uma escola inclusiva. *Perspectivas da Educação Matemática*, 11 (27) p.
- D’Ambrósio, U. (2016). *Educação para uma sociedade em transição.* São Paulo, SP: Editora Livraria da Física.
- Faustino, A. C., Moura, A. Q., Silva, G. H. G. Muzinatti, J. L. & Skovsmose, O. (2018) “Macroinclusão e microexclusão no contexto educacional (Macroinclusion and microexclusion on education context)”. *Revista Eletrônica de Educação*, 12(3), p. 898–911.
- Felipe, E. S., & da Costa Silva Bahia, C. (2020). Aprendendo a ser professor: as contribuições do programa Residência Pedagógica. Formação Docente. *Revista Brasileira De Pesquisa Sobre Formação de Professores*, 12(25), 81–94.
- Fernandes, S. H. A. A. (2017) Educação Matemática Inclusiva: Adaptação X Construção. *Revista Educação Inclusiva*, 1 (1), 78-95.
- Ferro, A. *A colaboração entre professoras para o ensino de Matemática em sala de aula com estudante autista.* (2021). 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática). Universidade Estadual Paulista. Rio Claro, Sp.
- França Carvalho, A. D., Melo, R. A. & de Oliveira, L. X. (2020). A relação teoria e prática no programa residência pedagógica da Universidade Federal do Piauí. Formação Docente – *Revista Brasileira De Pesquisa Sobre Formação De Professores*, 12(25), 123–136.
- Freitas, M. C. de, Freitas, B. M. de, & Almeida, D. M. (2020). Residência pedagógica e sua contribuição na formação docente. *Ensino em Perspectivas*, 1(2), 1–12.
- Fritzen, M. P.; Fisher, A. (2015). O Pibid como possibilidade de inserção de professores em formação em práticas de letramento acadêmico. *Atos De Pesquisa Em Educação*, 10(2), 530–560.
- Lima. P. C. (2022). *Imaginação pedagógica e educação inclusiva: possibilidades para a*



- formação de professores de matemática*. 241 f. Tese (Educação Matemática). Universidade Estadual de São Paulo. Rio Claro, Sp.
- Lima, P. C. & Marcondes, F. G. V. (2018) Inclusão e o ensino da matemática sob a perspectiva do desenho universal. In: *Anais do VII Seminário Internacional de pesquisa em Educação Matemática*. Foz do Iguaçu, PR.
- Lüdke, M. & André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, SP: EPU.
- Mantoan, M. T. E. (2012). Escolas dos diferentes ou escolas das diferenças? *ComCiência*, Campinas, SP. 135.
- Mantoan, M. T. E. (2017). Inclusão, diferença e deficiência: sentidos, deslocamentos, proposições. In. *Inclusão Social*. Brasília, DF. 10 (2). 37-46.
- Marcondes, F. G. V. & Lima, P. C. (2020) A busca pela receita de inclusão na formação de professores: o olhar para o outro e a empatia matemática como um caminho possível. *Boletim GEPEM*, n. 76, p. 124–133.
- Orrú, S. E. (2016). A inclusão menor: um ensaio inspirado na Obra “Kafka”, de Deleuze e Guattari. *Educação em Foco*, Belo Horizonte, MG. 19 (28). 47-63.
- Rausch, R. B. & Frantz, M. J. (2015). Avanços nos processos de ensinar e aprender na educação básica promovidos pelo Pibid. *Atos de Pesquisa*, 10 (2): PIBID: diálogos entre Universidade e Educação Básica. 411-435.
- Skovsmose, O. (2019) Inclusões, encontros e cenários. *Educação Matemática em revista*. Brasília, DF. 24 (64), 16-32.
- Souza, A. R. B. de S., Martins Filho, L. J. ., & Martins, R. E. M. W. . (2020). Programa de Residência Pedagógica: conexões entre a formação docente e a Educação Básica. *Formação Docente – Revista Brasileira De Pesquisa Sobre Formação De Professores*, 12(25), 137–150.
- Tinti, D. da S., & Silva, J. F. da. (2020). Estudo das repercussões do Programa Residência Pedagógica na formação de Professores de Matemática. *Formação Docente – Revista Brasileira De Pesquisa Sobre Formação De Professores*, 12(25), 151–172.
- Zeichner, K. (2008). Formação de Professores para a Justiça Social em Tempos de Incerteza e Desigualdades Crescentes. In: Diniz Pereira, J. & Zeichner, K. (Eds). *Justiça Social: Desafio para a Formação de Professores*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 11-34.
- Zeichner, K. (2014). Preparing Teachers for Social Justice. In: Moreira, M.A. & Zeichner, K. (Eds). *Children of a Lesser God: Linguistic Diversity and Social Justice in Teacher Education*. (in Portuguese) Ramada Portugal: Edições Pedagogo LDA, 135-152.