

Renata Duarte Simões



Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes)
renasimoes@hotmail.com

Alexandro Braga Vieira



Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes)
allexbraga@hotmail.com

Clayde Aparecida Belo da Silva



Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes)
claydeaparecidabelomariano@gmail.com

Submetido em: 30/05/2022

Aceito em: 08/08/2022

Publicado em: 23/12/2022

 [10.28998/2175-6600.2022v14n36p299-318](https://doi.org/10.28998/2175-6600.2022v14n36p299-318)



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons
Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)

FORMAÇÃO CONTINUADA NA/DA EDUCAÇÃO INFANTIL COM FOCO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

RESUMO

O presente estudo discute propostas de formação continuada na/da escola e a inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil. Fundamenta-se em Boaventura de Sousa Santos (2006, 2007, 2008) e na pesquisa-ação colaborativo-crítica por observação, narrativas e momentos de formação na/da escola. Registra os dados em diário de campo e gravadores, com coleta de abril a dezembro de 2017. Como resultados, destaca a escola como espaço de formação docente; a formação na/da escola que articula teoria e prática, fortalecendo as redes de apoio à aprendizagem de crianças público-alvo da Educação Especial; e o direito à inclusão desde a Educação Infantil.

Palavras-chave: Formação continuada. Educação Especial. Educação Infantil.

CONTINUING EDUCATION AT/OF CHILD EDUCATION WITH FOCUS ON SPECIAL EDUCATION

ABSTRACT

The present study discusses proposals for continuing education in/from the school and the inclusion of children with disabilities in Child Education. It is based on Boaventura de Sousa Santos (2006, 2007, 2008) and on collaborative-critical action-research through observation, narratives and moments of training in/of the school. It records data in a field diary and recorders, collected between April and December 2017. As a result, it highlights the school as a space for teacher training; training in/from the school that articulates theory and practice, strengthening networks to support the learning of children who are the target audience of Special Education; and the right to inclusion since Child Education.

Keywords: Continuing education. Special Education. Child Education.

EDUCACIÓN CONTINUA EN/DE EDUCACIÓN INFANTIL CON UN ENFOQUE EN LA EDUCACIÓN ESPECIAL

RESUMEN

El presente estudio discute propuestas de formación continua en/desde la escuela y la inclusión de niños con discapacidad en la Educación Infantil. Se basa en Boaventura de Sousa Santos (2006, 2007, 2008) y en la investigación-acción crítica colaborativa a través de la observación, las narrativas y los momentos formativos en/en la escuela. Registra los datos en diario de campo y registradores, con recolección de abril a diciembre de 2017. Como resultado, destaca la escuela como espacio de formación docente; formación en/desde la escuela que articule teoría y práctica, fortaleciendo redes para apoyar el aprendizaje de los niños que son el público objetivo de la Educación Especial; y el derecho a la inclusión desde la Educación Infantil.

Palabras clave: Educación continua. Educación especial. Educación Infantil.

1 INTRODUÇÃO¹

A partir dos anos 1990, intensificaram-se as lutas pela inclusão de estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na Educação Básica, com o entendimento de que a oferta de Educação Especial tem início na Educação Infantil e se estende ao longo da vida (BRASIL, 1996).

Ao acompanhar as matrículas em uma Rede Municipal de Educação do Sul do Espírito Santo, deparamo-nos com 20.846 estudantes em 75 unidades municipais de ensino (Educação Infantil e Ensino Fundamental), dentre eles, 425 considerados público-alvo da Educação Especial. Essa situação desafia as unidades de ensino, desvelando a necessidade de investimentos na formação dos educadores, tendo em vista muitos desses profissionais vivenciarem processos de formação inicial sem o aprofundamento teórico-prático acerca da Educação Especial em uma perspectiva inclusiva, apresentando conhecimentos ainda superficiais sobre a temática, além da percepção de frágeis políticas de formação continuada para os professores em atuação na Educação Infantil.

Somada ao cenário retratado, identificamos a problemática relacionada com os modos como muitas políticas de formação continuada vêm sendo implementadas no Estado do Espírito Santo, quando algumas Secretarias de Educação organizam processos formativos generalistas para as escolas sem um diálogo mais profícuo com suas demandas. Na atualidade, o Programa Pacto pela Aprendizagem no Espírito Santo (Paes) objetiva constituir um conjunto de ações (inclusive formações), articulando redes estadual e municipais no intuito de crescimento do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), por meio da implementação da Base Nacional Comum Curricular, pouco se articulando às necessidades apontadas pelos professores, tendo em vista a inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial na Educação Básica.

Buscando enfrentar a constituição de propostas formativas que chegam para as escolas executarem e considerando a ecologia² de formações que pode ser instituída em uma perspectiva emancipatória, dispusemo-nos a pensar a formação continuada na/da

¹ O Estudo está vinculado a uma pesquisa maior denominada Observatório Nacional de Educação Especial (Oneesp): estudo em rede nacional sobre as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) nas escolas comuns, coordenado nacionalmente pela Prof.^a Dr.^a Eniceia Gonçalves Mendes, docente da Universidade Federal de São Carlos/SP. A investigação maior constituiu-se em parceria com 18 programas de pós-graduação e 22 universidades brasileiras, dentre elas a Universidade Federal do Espírito Santo, o que implicou no desdobramento de vários estudos de mestrado, doutorado e pós-doutorado, como o caso da investigação que resultou neste artigo. O estudo Observatório Nacional de Educação Especial foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos.

² Inspiramo-nos em Boaventura de Sousa Santos (2008) ao problematizar os pressupostos de um pensamento único (indolente) e na defesa do autor pelo reconhecimento de uma ecologia de saberes e experiências existentes dentro das sociedades contemporâneas.

escola, ou seja, propostas de formação que se realizam na escola e a partir da escola. Nessa dimensão, reconhecemos a escola como lócus de formação docente e assumimos o diálogo entre as questões da prática e os conhecimentos produzidos na área da Educação como uma rica possibilidade de lançar um olhar crítico-reflexivo sobre o trabalho pedagógico e os processos de ensino-aprendizagem.

Diante disso, objetivamos apresentar dados de uma pesquisa que desencadeou processos de formação continuada na/da escola com professores de uma unidade de ensino de uma Rede Municipal de Educação do Sul do Espírito Santo, visando à inclusão de crianças pequenas público-alvo da Educação Especial e matriculadas na unidade de ensino. Dentre as várias alternativas de espaços-tempos que a formação na/da escola aponta, no presente texto, abordamos os momentos formativos desencadeados em espaços-tempos de planejamento, no trabalho pedagógico das salas de aula e nos momentos de atendimento educacional especializado na sala de recursos multifuncionais.

A formação na/da escola é aquela realizada nos espaços-tempos escolares e a partir da escola, proposta que nos leva a concordar com Barreto (2009, p. 37), quando afirma que a “[...] formação que considera a práxis pode assumir características de um processo de formação emancipatória, vislumbrando a cidadania como aspecto fundamental que contribui para uma inserção crítica e criativa dos indivíduos na sociedade”.

Assim, o artigo está organizado de modo a apresentar essencialmente a metodologia adotada para o desenvolvimento da pesquisa, fundamentada na pesquisa-ação colaborativo-crítica, método que aponta contribuições para a reflexão crítica do fazer docente e para a inclusão de crianças público-alvo da Educação Especial na Educação Infantil. Segue com o debate teórico, fundamentado em Boaventura de Sousa Santos (2006, 2007, 2008), que se dedica a pensar a pluralidade do conhecimento, apontando a necessidade de se romper com pensamentos indolentes (únicos) e valorizar uma ecologia de conhecimentos e experiências, inspirando-nos a fomentar perspectivas de formação invisibilizadas pela racionalidade moderna. Em um terceiro momento, apresentamos o diálogo com os dados do estudo sobre a formação na/da escola e, por fim, as considerações finais.

2 O CAMINHO METODOLÓGICO ADOTADO PARA A CONDUÇÃO DA INVESTIGAÇÃO

O estudo busca sustentação na pesquisa qualitativa por constituir dados descritivos e compreender que o objeto analisado requer interação com o contexto investigado, o que possibilita a produção de sentidos para os dados, ação primordial à abordagem qualitativa (MINAYO, 1995).

Fundamenta-se na pesquisa-ação colaborativo-crítica. Tal método busca, na pesquisa, compreender a realidade social para nela intervir; na ação, constituir alternativas para os desafios e para as tensões existentes na realidade investigada; na colaboração, realizar o estudo com os outros e não para/sobre eles; na crítica, avaliar processualmente a investigação para promover mudanças, constituindo, com esses movimentos, o viés formativo da pesquisa-ação colaborativo-crítica (FRANCO, 2005).

Na pesquisa-ação colaborativo-crítica, as mudanças são cíclicas, conforme afirma Barbier (2004). A partir da formação continuada na/da escola, as possibilidades e alternativas não se constituem por meio de teste e pós-teste, mas de mudanças processuais de pensamentos, atitudes, ações, apostas em alternativas de trabalho docente em uma perspectiva inclusiva e na busca pelo adensamento dos saberes-fazeres docentes.

Como procedimentos, solicitamos autorizações à Secretaria Municipal de Educação e à escola. Foram protocolados um ofício e o projeto de pesquisa que, analisados, foram aprovados. Em seguida, constituímos uma escuta e um olhar sensível (BARBIER, 2004) sobre os processos de inclusão escolar das crianças pequenas público-alvo da Educação Especial na unidade de ensino pesquisada, objetivando o registro sistemático do trabalho pedagógico e da produção discursiva acerca da escolarização desses sujeitos.

Concomitantemente, realizamos os momentos de formação continuada na/da escola, adotando, como ponto de apoio, a reflexão crítica sobre o trabalho pedagógico e a produção discursiva sobre a inclusão dos alunos com apoio das teorizações de Santos (2006, 2007, 2008). Os processos de formação na/da escola foram desenvolvidos de maneira plural, no entanto, para este texto, destacamos os momentos realizados em espaços-tempos de planejamento, no trabalho pedagógico das salas de aula comum e no atendimento educacional especializado na sala de recursos multifuncionais.

O estudo foi realizado em uma unidade de Educação Infantil que atende a crianças de dois a cinco anos de idade, possuindo um quantitativo de 210 discentes – 100

no matutino e 110 no vespertino –, dentre eles, cinco crianças com diagnóstico de deficiência intelectual. Algumas possuíam laudo médico e outras se encontravam em processo de investigação. A escola dispõe de 24 profissionais (uma gestora, duas pedagogas, sete professores do ensino comum, três auxiliares de sala, um docente do atendimento educacional especializado, uma cuidadora, um apoio de pátio, duas higienizadoras, duas manipuladoras de alimentos, uma secretária, uma professora da área de deficiência auditiva e dois vigias).

Os participantes da pesquisa foram a dirigente escolar, uma coordenadora pedagógica, duas professoras de classes comuns com matrícula de alunos público-alvo da Educação Especial e a docente do atendimento educacional especializado. Além disso, contamos com a participação dos autores do texto, com a seguinte formação: uma mestranda em Ensino, professora da Educação Básica, e os demais pesquisadores com doutorado em Educação e docentes da Ufes. Os dados foram coletados de março a dezembro de 2017, com intervenções três vezes na semana (segundas, quartas e sextas-feiras), adotando, como instrumento de registros, o diário de campo e o uso de gravadores para os momentos de formação. Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

3 CONTRIBUIÇÕES DE BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS PARA OS PRESSUPOSTOS DA FORMAÇÃO NA/DA ESCOLA

Santos (2006, 2007) nos inspira a pensar a formação continuada de professores na interface com a Educação Especial quando compreende o pensamento moderno movido por uma racionalidade denominada indolente que se considera exclusiva e coloca conhecimentos hegemônicos como única possibilidade e alternativa para a compreensão da realidade social. A racionalidade indolente não se exercita o suficiente para ver a riqueza inesgotável de outros conhecimentos e experiências capazes de contribuir com a reemancipação social.

Aproximando as teorizações do autor com a área da Educação, compreendemos quanto os processos de formação de professores ligados à razão indolente trazem propostas formativas acabadas e generalistas. Essas propostas projetam os profissionais da Educação como passivos e impossibilitados de contribuir com a formação, valorizando, muitas vezes, as práticas não articuladas aos seus fundamentos ou se posicionando teoricamente sem interações com o dia a dia das escolas.

A racionalidade indolente no campo da Educação defende o pressuposto de que é possível pensar em propostas únicas/totalitárias de formação, já que os desafios das escolas são idênticos e homogêneos. Se a pessoa conhece uma escola, conhece todas. Portanto, não é necessário perguntar ao professor: quais são suas necessidades de aprendizagem? De que conhecimentos já dispõe? Como realiza a ação docente? O que precisa estudar para ampliar os seus saberes-fazer?

A formação de professores em uma perspectiva indolente deixa de fora as realidades escolares, as práticas pedagógicas inventivas, as necessidades que alunos e professores expressam ao lidar com os processos de aprender e ensinar na escola, pois, como diz Santos (2008), tal racionalidade valoriza o que é simétrico a ela, lançando, para um lado invisível da realidade social, o que não considera como credível.

Muitas propostas formativas nutridas pela razão indolente têm conduzido os profissionais da Educação a buscar receitas e fórmulas para lidar com os alunos diversos. Como as receitas e fórmulas não aparecem, acabam por rotular os estudantes que se desviam mais drasticamente do padrão, caracterizando-os como alunos com dificuldades de aprendizagem, incapacidade de aprender, disléxicos, com transtornos, dentre outros. Com isso, o professor percebe-se sem condições de lidar com a diversidade/diferença humana existente em sala de aula.

Contra os desperdícios de conhecimentos e de experiências produzidos pela razão indolente, Santos (2008) propõe o trabalho com a sociologia das ausências e a sociologia das emergências. A primeira visibiliza/reconhece como credível o que a razão indolente desmerece por não ser hegemônico. Quando relacionada com a Educação, essa sociologia rompe com os desdobramentos produzidos pelos processos formativos nutridos pela razão indolente e reconhece possibilidades de formação comprometidas com o docente como sujeito de conhecimento: a pesquisa, a inventividade pedagógica, a relação teoria e prática, a produção de novos-outros saberes, a educabilidade humana, a reflexão crítica das ações pedagógicas, o direito de aprender e a valorização dos conhecimentos de todos.

A sociologia das emergências constitui ações para fazer emergir o que a razão indolente invisibilizou e ganhou reconhecimento pela sociologia das ausências: o professor como sujeito de conhecimentos e os estudantes como sujeitos capazes de se apropriar dos currículos escolares por meio de uma pedagogia diferenciada. A partir dos pressupostos da sociologia das ausências e da sociologia das emergências, podemos constituir possibilidades contra-hegemônicas de formação de professores, dentre elas, a formação na/da escola que desvela uma ecologia de saberes comprometida com a

acessibilidade curricular para todos os alunos. Como afirma Santos (2007, p. 32-33, grifo nosso),

[...] não se trata de 'descredibilizar' as ciências nem de um fundamentalismo essencialista 'anticiência'; como cientistas sociais não podemos fazer isso. **A ecologia dos saberes apresenta a possibilidade de reconhecer que o saber científico pode e deve dialogar com o saber laico, com o saber popular, com o saber dos indígenas, com o saber das populações urbanas marginais, com o saber camponês.**

A formação na escola é aquela que se realiza no território escolar, nos diferentes espaços-tempos do cotidiano educacional: reuniões, planejamentos, estudos, trocas de experiências, práticas de colaboração, pesquisas, dentre outros. Essa formação nos convoca a pensar a escola não somente como lugar de trabalho do professor, mas também de formação. Demanda pensar que, nas ações escolares, podemos vivenciar processos formativos capazes de articular teoria e prática, situação que reforça a importância da garantia de melhores condições de trabalho docente e de valorização do magistério, assim como o enfrentamento a pressupostos que buscam restringir o trabalho docente à sala de aula. Isso não quer dizer que os sistemas de ensino não devam constituir plurais políticas formativas visando à constituição de escolas inclusivas, tendo em vista a formação na/da escola se colocar como parte de uma ecologia de possibilidades formativas que pode e deve ser implementada.

A formação na/da escola potencializa o direito de aprender do professor e o ajuda a lidar com sua douda ignorância (SANTOS, 2008), ou seja, a reconhecer o que sabe e o que ainda não sabe, compreendendo um laborioso trabalho de reflexão e de interpretação entre os limites do saber e os do não saber. Tal perspectiva se dá por meio da reflexão crítica do ato educativo vivido em uma determinada unidade escolar, na relação teoria e prática e em articulação com discussões/demandas socialmente produzidas, pois, como argumenta Santos (2006), a teoria sem a prática se caracteriza como inócua e a prática sem a teoria se configura ativismo. Essa formação possibilita que os profissionais da escola compartilhem experiências, conhecimentos, ações didáticas, dialoguem e componham ações mais articuladas de modo a transformar os desafios da prática em intenções de pesquisa e produção de novos saberes-fazer docentes.

A formação na/da escola emerge da articulação das discussões anteriormente explicitadas: realiza-se no território da escola e a partir das demandas advindas desse espaço-tempo, na interação teoria-prática e em diálogo com questões sociais que implicam o trabalho pedagógico. Busca dar visibilidade às necessidades que emergem dos cotidianos escolares, valorizando as experiências desperdiçadas pela razão

indolente, articulando possibilidades a fim de melhor compreender a multiplicidade de saberes-fazer existentes no interior das unidades de ensino.

Essa perspectiva formativa dialoga com as teorizações de Santos (2008), quando o autor afirma que não é simplesmente de um novo conhecimento que necessitamos, mas de um novo modo de produção de conhecimento, de um pensamento alternativo às alternativas. Pensar o território da escola como alternativa à formação docente e à reflexão crítica sobre o trabalho pedagógico promove o empoderamento dos profissionais da Educação e a produção de novos-outros conhecimentos por meio da ação-reflexão-ação.

Tal proposta formativa possibilita a reflexão crítica do trabalho educativo, fomentando debates sobre as potências, as fragilidades e a realidade da sala de aula na busca por práticas pedagógicas inclusivas. Objetiva promover a tradução³ (SANTOS, 2008), ou seja, a interação entre teoria, prática, saberes-fazer docentes, trajetórias discentes e currículo, resguardando o atendimento às necessidades específicas dos alunos, com destaque aos grupos apoiados pela Educação Especial. Com isso defende a aprendizagem para todos, a sala de aula comum como espaço-tempo de mediação do ato educativo e processos formativos realizados com os professores e não para/sobre eles.

Essa abordagem não se coloca como única e totalitária. É mais uma dentre a ecologia de estratégias formativas que busca apoiar o trabalho pedagógico realizado pelas escolas comuns. Na Educação Infantil, a formação na/da escola se realiza no cotidiano escolar e busca articular as experiências produzidas entre o brincar, o cuidar e o educar com a pesquisa em Educação Especial, visando a práticas escolares inclusivas.

Nessa direção, em contraposição à razão indolente, ela se coloca como mais uma alternativa para o professor estudar e produzir conhecimentos sobre: a acessibilidade curricular; a articulação da classe comum com o atendimento educacional especializado; as ações colaborativas; o uso de recursos e de estratégias diferenciadas; o entrosamento pedagógico entre professores do ensino comum, de Educação Especial e coordenadores pedagógicos; os processos de avaliação para identificação dos alunos, encaminhamento aos serviços de Educação Especial e acompanhamento dos processos de ensino-aprendizagem, dentre outros.

³ Trata-se de fazer dialogar saberes e experiências sem perder a especificidade de cada elemento.

4 DIÁLOGO COM OS DADOS DO ESTUDO: A FORMAÇÃO NA/DA ESCOLA

A partir das ações constituídas com a unidade de ensino investigada, abordamos, nesta parte do texto, três momentos de formação continuada na/da escola vividos com seus profissionais: a) em atividades de planejamento; b) no trabalho pedagógico realizado na classe comum; c) nas ações do atendimento educacional especializado.

Em muitas atividades de planejamento, assumidas como possibilidades de formação na/da escola, colocamos em debate os processos de inclusão das crianças público-alvo da Educação Especial. Dentre os temas abordados, destacaram-se os diferentes significados elaborados sobre a escolarização desses alunos. Os profissionais da unidade de ensino externaram um sentimento de medo e ansiedade no lidar com as trajetórias e as necessidades dessas crianças, tendo em vista os processos de inclusão desses sujeitos conflitarem com os modos organizativos da escola, que ainda não consideram determinadas condições de ser/estar no mundo, e a ausência das redes de apoio necessárias para se aprender e se ensinar com a diferença/diversidade humana.

No começo, foi meio estranho. Foi complicado porque a gente, querendo ou não, fica com certo receio. Um pouco de medo! Não é medo da criança, mas medo de não conseguir fazer o que essa criança precisa [...]. Essa criança precisa de alguém, de um profissional que tenha estudado para trabalhar com ela (PROFESSORA).

Eu sinceramente me sinto perdida, mas agora não tem para onde eu correr. Vou ter que me adaptar! Vou ter que dar um jeito de aprender a trabalhar com o Paulo! (PROFESSORA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO).

Observamos que a presença da criança com alguma deficiência desperta um sentimento de não saber quais conteúdos trabalhar com ela. Um sentimento de um não saber total. Certa paralisia docente. Os educadores sentiam que o conhecimento sobre Educação Especial circulava entre os profissionais da área, ou seja, apenas os professores em atuação no atendimento educacional especializado entendiam de Educação Especial, portanto deveriam ser eles os responsáveis pelo aluno com deficiência. Mas o aluno não é de todos? Encontramos, nesse cenário, possibilidades de realizar momentos de formação na/da escola nas atividades de planejamento.

Os espaços-tempos de planejamento foram propícios para perguntarmos aos docentes se eles sabiam mediar as três dimensões que sustentam o trabalho com a Educação Infantil: o cuidar, o brincar e o educar. Os professores afirmaram que sim. Então, passamos a questionar se eles realmente não dispunham de conhecimentos

pedagógicos para trabalhar com as crianças com deficiência, refletindo sobre os porquês da paralisia docente mediante a presença desse sujeito.

Você tem razão! Pensando assim, vejo que não sei tudo para trabalhar com essa criança, mas isso não quer dizer também que não sei nada. Sei organizar a turma para as brincadeiras, para os cuidados e para o trabalho pedagógico. Preciso de ajuda, mas, a partir da sua provocação, vejo que preciso também descobrir o que eu também sei (PROFESSORA).

Ninguém nunca chega vazio em uma situação. Realmente temos que pensar: o que sei? O que não sei? Onde posso ajudar? Onde preciso de ajuda? (PEDAGOGA).

Pontuamos que a mediação da aprendizagem se constitui com a criança e não com a deficiência. Gradativamente, o grupo passou a refletir sobre o que sabia e o que não sabia acerca da escolarização de crianças público-alvo da Educação Especial, ou seja, sobre a própria doudo ignorância. Foram momentos oportunos para discussões sobre a composição de currículos e de estratégias mais acessíveis para envolvimento dos alunos nas ações planejadas e desenvolvidas pelos professores.

Durante os planejamentos, também aproveitamos para conversar sobre: como a escola tem se organizado para atender a esses alunos? De que saberes os professores dispõem? De que outros saberes necessitam? Qual o planejamento voltado para atender às necessidades desses alunos? Como a escola articula os serviços existentes para que os professores se sintam apoiados e para que os alunos tenham maiores possibilidades de aprendizagem?

Acredito que o nosso PPP precise ser repensado. A gente não aborda (de forma efetiva) essa questão do trabalho com a diversidade no currículo. Precisamos fazer esse debate para saber o que vamos ensinar para esses alunos, o que nós sabemos para com eles trabalhar e o que precisamos aprender (PEDAGOGA).

Nós precisamos aprender a lidar com essa situação. Precisamos articular melhor os apoios. Então, vamos começar a trabalhar com os funcionários da escola com a ideia de nos colocarmos no lugar do outro e juntar nossos conhecimentos. Conhecer as necessidades dos alunos para organizar a escola (DIRETORA).

Santos (2008) diz que o momento vivido pela sociedade contemporânea é repleto de perguntas fortes e de respostas fracas. A partir dos modos como a escola se organiza, lançamos perguntas e o grupo passou a refletir e a buscar possíveis respostas. Inicialmente, muitas dessas respostas mostraram-se frágeis mediante a complexidade da situação, no entanto, com o desenrolar da pesquisa, elas ganharam maior sustentação e se constituíram em tentativas e novas possibilidades de organização da unidade de

ensino, visando à substituição do medo e da insegurança em trabalhar com os alunos por propostas de ações mais coletivas.

Assim, nas atividades de planejamento, constituímos momentos de formação na/da escola com os professores para que pudéssemos, na relação teoria e prática, buscar possíveis alternativas para os desafios que atravessam a sala de aula, afastando-nos de respostas que enfraquecem o trabalho pedagógico. Nóvoa (2019) pontua ser necessária a busca por essas alternativas atrelada aos investimentos na formação continuada de professores, assumindo a escola como espaço-tempo de aprendizagem para todos. Segundo o autor, “[...] esta nova construção pedagógica precisa de professores empenhados num trabalho em equipa e numa reflexão conjunta. É aqui que entra a formação continuada, um dos espaços mais importantes para promover esta realidade partilhada” (NÓVOA, 2019, p. 10).

Conhecer saberes e não saberes se constitui uma ação importante para o professor compreender os desafios da inclusão para além das trajetórias escolares dos alunos. É importante que o docente possa refletir sobre o quanto o olhar que tem sobre si e sobre o aluno implica a mediação do conhecimento, conseqüentemente, a constituição de escolas inclusivas. Nesse cenário, a formação na/da escola fomenta oportunidades de reflexão crítica sobre vários elementos que atravessam o trabalho didático em sala de aula, permitindo que os docentes percebam a importância de desenvolver o ato pedagógico a partir de uma pedagogia diferenciada e de adensamentos dos conhecimentos que a ação requer.

Tal perspectiva formativa também fortalece discussões sobre as diferenças e os rótulos que impedem que lancemos um olhar de aposta na aprendizagem das crianças. A razão indolente, por valorar certo ideário de humano, faz com que pessoas que trazem diferenças sejam lançadas para um lado da sociedade/escola marcado pelo descrédito e pela negação de direitos, não permitindo pensar que:

Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades (SANTOS, 2008, p. 382).

As atividades de planejamento, assumidas como formação continuada na/da escola, ajudaram o grupo a refletir sobre os modos como crianças eram subjetivadas e os professores se viam docentes nesse processo. Tal situação nos faz recordar os pressupostos da sociologia das ausências e os da sociologia das emergências, pois

situações que geralmente são invisibilizadas passam a ser reconhecidas como necessárias e ações são constituídas para que elas ganhem espaço no tecido social.

Por meio dessas duas sociologias, os sentimentos de medo e ansiedade sobre como lidar com as trajetórias e as necessidades das crianças com deficiências ganharam visibilidade nos momentos formativos, abrindo oportunidades para a reflexão crítica acerca da importância do adensamento dos saberes-fazeres docentes e de maior articulação entre os profissionais da classe comum e os do atendimento educacional especializado para enfrentamento desses medos e ansiedades, promovendo ações para se aprender e se ensinar com a diferença/diversidade humana presente nos vários cotidianos escolares.

Outra oportunidade de formação na/da escola se realizou no atendimento educacional especializado, que se configurou em espaços-tempos destinados a realizar intervenções mais específicas com os alunos, na busca por complementar/suplementar o trabalho educativo da classe comum. Conforme aponta a literatura da modalidade de Educação Especial (BAPTISTA, 2011; GUIDINI, 2020), essas intervenções podem ser realizadas no turno, por meio de ações de apoio à escolarização dos alunos na classe comum, e no contraturno, em salas de recursos multifuncionais. Nesses momentos, também pudemos discutir temáticas que afetavam a inclusão das crianças na unidade de ensino. Dentre elas, em várias situações, abordamos os impactos dos diagnósticos médicos nos processos de ensino-aprendizagem dos estudantes.

Os modos como os diagnósticos eram subjetivados pelos profissionais fomentaram momentos de formação na/da escola. Essa questão mantinha relação direta com a dificuldade em apostar na educabilidade das pessoas com deficiências e, conseqüentemente, subjetivá-las como sujeitos de direito e de conhecimento. Assim, a não aposta levava a escola a compor laudos do olhar (LIMA, 2019) acerca dos sujeitos com deficiência, o que significa a emissão de prognósticos produzidos pelas maneiras como se olha a pessoa que traz a diferença significativa (AMARAL, 1998) para a escola. Bianchetti e Correia (2011, p. 153) nos ajudam a compreender o impacto do olhar sobre outro, quando dizem que:

Entre o 'olhador' e o olhado, há um oceano de condições diferentes. Um, aquele que olha, é soberano, dono do olhar e da direção do olhar. O outro, o diferente, aquele que é olhado, fica na dependência da decisão e da direção do olhar daquele que olha! O olhar daquele que tem o domínio da decisão e da direção de para onde olhar compõe a história oficial que preenche milhares de volumes de livros, milhares de películas de filme, ao passo que a impotência daqueles que são destinatários dos olhares dos primeiros é uma história que ainda está para ser escrita, embora já feita e diariamente refeita. Nas mãos dos professores,

particularmente, está parte da responsabilidade da feitura e da escritura dessa história que já não pode ser relegada à condição de nota de rodapé.

Quando passamos a analisar os modos como a escola significava os diagnósticos médicos e compunha laudos do olhar, percebemos que, aos olhos do grupo, esses deveriam ser os instrumentos orientadores dos processos de ensino-aprendizagem das crianças. Com isso, produzia-se um sujeito que não tinha direito de aprender e reduzia-se a escola a um espaço de socialização para esses indivíduos. Não podemos deixar de destacar que a própria rede de ensino assumia os diagnósticos como dispositivos para constituir as redes de apoio, pois, sem o laudo, não havia apoio.

Ah, laudo médico? Laudo é só para mandar o cuidador (DIRETORA).

Vou falar a verdade: sinto-me totalmente perdida. Tento pesquisar para ajudar o Paulo, mas até agora não descobri o que o ele tem na realidade. Às vezes, a criança tem laudo médico, mas quem precisa de cuidador é aquela criança que não tem laudo (PROFESSORA).

Embora a Medicina tenha feito o laudo, a impressão que temos é que nem ela tem clareza sobre o que Paulo tem (PROFESSORA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO).

Eu acho que no laudo já tinha que vir escrito se a criança precisa, ou não, do apoio. Se serve apenas um cuidador ou se tem que ser um profissional específico para lidar com essa criança. Assim, talvez, a Seme se organizasse melhor para mandar o profissional. Também tinha que dizer, mais ou menos, orientar sobre o que a escola tem que fazer com essa criança na questão do ensino (CUIDADORA).

Essas narrativas nos moveram a pensar no quanto a formação na/da escola podia nos ajudar a refletir sobre o que sabíamos, não sabíamos, podíamos aprender e até desconstruir sobre os diagnósticos em Educação Especial. Em vários momentos de atendimento educacional especializado, problematizamos o fato de se recorrer aos laudos médicos para a organização do trabalho pedagógico e também produzir diagnósticos a partir dos modos como eram significados os processos de ensino-aprendizagem das crianças com deficiências, vistas, muitas vezes, como inaptas ao espaço escolar e sem condições de aprender.

Esses debates foram constituindo momentos de formação na/da escola, permitindo-nos a reflexão crítica sobre o fato de os laudos médicos serem concebidos como dispositivos para a implementação de redes de apoio às pessoas com deficiência, mas, em outra via, empecilhos à apropriação do conhecimento. Segundo Jesus e Effgen (2020), a formação que se realiza na escola pode contribuir para a constituição de olhares mais críticos sobre os diagnósticos, a aprendizagem, o desenvolvimento dos alunos, a

função social da escola e as práticas pedagógicas, tendo como horizonte o direito de aprender dos alunos.

Dessa forma, discutimos sobre a função do laudo médico. Será que este seria um preceito apenas para que a criança tivesse um profissional de apoio? Ou poderia ser um dispositivo para que a escola recebesse um professor especialista para trabalhar com essa criança que tem deficiência, mas de modo articulado ao docente da classe comum? Poderiam os laudos ajudar os professores a planejar as atividades para o estudante, não porque cristalizaram uma condição nesse sujeito, mas porque levaram o grupo a pesquisar alternativas? Também discutimos com o grupo o que poderia ser denominado laudo subjetivo: tratava-se da constituição de barreiras de aprendizagem pela via do olhar que depositamos no outro que consideramos diferente.

Refletimos sobre o quanto precisamos organizar o trabalho docente para as crianças e não para as deficiências delas, assim como acerca das possibilidades de potencialização do trabalho colaborativo, pois tal proposta fortalece a articulação entre a classe comum e o atendimento educacional especializado, assim como o envolvimento dos estudantes no currículo sem desconsiderar as especificidades de aprendizagem de cada estudante (ZERBATO; MENDES; VILARONGA, 2014; VIRALONGA; MENDES, 2014; CAPELLINI; ZERBATO, 2019). Assumimos o compromisso de problematizar que os laudos médicos, por sua vez, acabam sendo usados para rotular as pessoas e afastar os professores da criação de novas práticas, novos arranjos, novas maneiras de lidar com as redes de apoio, colocando o direito à educação como horizonte distante, situação nutrida pela razão metonímica e proléptica que contrai o presente e amplia o futuro, fazendo-o incerto (SANTOS, 2008).

Tem horas que não sei para que serve o laudo. O médico escreve com uma letra horrorosa que não dá para gente entender. No laudo, a única coisa que a gente entende é o CID-G80. O que é isso? Não vai lá pesquisar não para saber? Eu estou vendo que esse laudo tem que me ajudar a pesquisar. Buscar conhecer mais para trabalhar com meu aluno (PROFESSORA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO).

A gente está compreendendo perfeitamente que precisamos dar outro rumo para o modo como lidamos com os laudos. Vamos buscar trabalhar de forma que consigamos atender às necessidades do nosso aluno. Vou ficar atenta a isso. Muito obrigada pelo toque. Como eu te disse, assim que a pesquisa chegou aqui, na escola, passamos a refletir muito. Essa situação dos laudos é muito nova para mim (PROFESSORA).

O diagnóstico em Educação Especial demanda debates na formação docente e nas práticas organizativas das escolas, tendo em vista a dependência desses dispositivos para matrícula nas escolas comuns, encaminhamentos ao atendimento educacional

especializado e a crença de que os alunos com laudo têm o direito de progressão automática. Bueno (2008) problematiza o olhar faltoso e patológico sobre a escolarização e o desenvolvimento dos alunos, discutindo o quanto a escola desmerece o que a pesquisa em Educação Especial aponta: um conjunto de elementos que criam barreiras para acesso aos conhecimentos sistematizados. Diante disso, o diagnóstico em Educação Especial precisa não somente colocar o estudante como o centro do processo investigativo, mas também os sistemas de ensino atuando de modo mais amplo para que os profissionais da escola possam requerer e constituir as condições objetivas para a realização do trabalho pedagógico, o envolvimento dos alunos nos currículos e o atendimento às necessidades específicas desses discentes.

O trabalho pedagógico na classe comum, por meio da colaboração entre o professor regente e o de Educação Especial, também se mostrou outra possibilidade de formação na/da escola. O acesso ao currículo e ao direito de aprender constituíram temas explorados. Conforme defende Prieto (2009), devemos falar de currículos mais acessíveis e abertos a vários conhecimentos e, em face disso, precisamos nos perguntar por que alguns conteúdos se fazem representar nos currículos escolares e muitos outros não. Nesse sentido, colocamos em debate narrativas produzidas que diziam respeito à necessidade de um (re)pensar e um (res)significar dos currículos escolares para que alunos com indicativos à Educação Especial tivessem ampliados seus direitos de aprendizagem.

Acredito que o nosso PPP precise ser repensado. A gente não aborda de forma efetiva essa questão do trabalho com a diversidade no currículo a partir das deficiências (PEDAGOGA).

Pelo amor de Deus, pedagoga, mexer nesse negócio (PPP), outra vez, só para colocar isso! Falar de currículo! Ninguém merece! É muito chato! (PROFESSORA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO).

Eu acho que seja importante. Acho, não, eu acredito que seja muito importante a gente reestruturar nosso PPP frente a essa demanda de inclusão. A gente está apanhando, meninas! Precisamos discutir o currículo da escola. Agora, com a pesquisa na escola, eu consigo compreender a necessidade e ver a importância de se pensar o currículo para as pessoas com deficiência. Concorda comigo, estagiária? (PROFESSORA).

Plenamente, professora! Porém, quero ressaltar que isso não é um bicho de sete cabeças. Não vai ser chato. Vai ser muito prazeroso. Estou aqui. Se quiserem, posso ajudar vocês nesse processo. Só entendam que precisa ser algo que faça sentido. Algo que provoque mudanças (PESQUISADORA).

Essas narrativas falavam da necessidade de um currículo que prime pelo respeito, acolhimento e aprendizagem entre pares. Inspirado em Santos (2007), um

currículo que promova processos de tradução entre conhecimentos, ou seja, diálogo/interação entre eles, que se efetive quando há uma relação de respeito com os saberes, necessidades, trajetórias e histórias dos outros. Moimás, Araújo e Anjos (2022) também argumentam em favor de currículos que reconheçam todos os estudantes como sujeitos em formação e capazes de questionar a realidade social por meio do conhecimento mediado na escola.

Para discutir a questão curricular, tomamos, muitas vezes, certa crença existente na escola de que as crianças com indicativos à Educação Especial não têm condições de aprender, tendo seus processos de escolarização reduzidos à socialização entre pares. Muitos foram os momentos durante a formação na/da escola em que realizamos debates sobre os currículos escolares na interface com a Educação Especial.

Muitas atividades realizadas com as crianças público-alvo da Educação Especial eram planejadas a partir das deficiências e supostas limitações trazidas por elas. Reduzia-se o currículo a ações de recorte e colagem, pinturas, jogos, montagens, dentre outras. Tratavam de atividades que podem desencadear um conjunto de aprendizagens, no entanto se percebia que elas eram exploradas sem uma relação mais profícua com o currículo da turma e sem um planejamento que apontasse em que medida elas possibilitariam o alcance de objetivos de aprendizagem traçados. Diante disso, em sala de aula, muitas vezes, discutimos que, geralmente, a organização pedagógica das instituições escolares, em sua maioria, é firmada em uma concepção de que os alunos só são reconhecidos como sujeitos de direitos quando se enquadram no padrão valorado pela escola e pela sociedade.

A escola, tomada por esse pensamento, deixa de organizar propostas pedagógicas firmadas em um currículo mais acessível e menos rígido. Por um pensamento indolente (SANTOS, 2007), ela acaba se afastando desses sujeitos, por acreditar que, para aprender e ensinar, o ser humano tem que estar dentro desse padrão. Partindo dessa reflexão, fomos colaborando e instigando os participantes a compreender que o currículo é uma produção social e cultural. Falamos de um currículo que reconhece que o outro tem condições de aprender, que assegura a criação de alternativas às alternativas, que está aberto às diferenças humanas. Por isso é necessário entender as trajetórias dos sujeitos com indicativos à Educação Especial e se propor a ressignificar o currículo para garantir a educabilidade de todos.

A professora regente pôde sinalizar que já passara por várias escolas e nunca acompanhou a valorização do direito de aprender dos estudantes com deficiências no PPP. Assim relatou: “Elas [as escolas] só colocam um parágrafo bem sucinto mesmo, só

para não dizer que não falaram sobre Educação Especial”. Então, pudemos refletir que é justamente por essa razão que o currículo precisa ser mais aberto e acessível, pensado de maneira tal que se comprometa com o direito de todos à educação. Além disso, ele precisa estar fundamentado nas necessidades e nas possibilidades de cada escola e em um olhar sensível e reflexivo às diferenças significativas, podendo, assim, a escola compor projetos educativos mais emancipatórios.

Discussões como as aqui apresentadas nos ajudam a compreender o quão é importante compor currículos que expressem a interlocução entre múltiplos saberes e a colaboração entre conhecimentos, promovendo outras possibilidades de aprendizagem para as pessoas com deficiência na Educação Infantil. Refletir sobre currículo com a escola demonstrou um caminhar necessário e comprometido com a busca pela coerência e pela inteligibilidade entre sujeitos e apostas em mudanças nos modos de ensinar e aprender na escola comum.

Sabendo que o currículo é uma produção cultural em que o conhecimento nele corporificado se encontra em disputa (ARROYO, 2011), nos momentos de formação continuada na/da escola, priorizamos as reflexões que reafirmam a participação de todos os sujeitos nos processos de ensino-aprendizagem e a crítica necessária para se compreender as relações de poder que atravessam os currículos escolares para se questionar constantemente os porquês de alguns conhecimentos serem mediados na escola enquanto outros não. Além disso, a formação na/da escola fomentou reflexões sobre a necessidade de currículos comuns a todos, mas seguidamente dialógicos com o contexto sociocultural e com as diferentes necessidades dos sujeitos da comunidade escolar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pela via da pesquisa-ação colaborativo-crítica, os participantes do estudo foram assumidos como coparticipantes da investigação, pensando as problemáticas e possíveis encaminhamentos com base nas experiências, nas reflexões coletivas, em fundamentações teóricas e em trabalhos científicos produzidos no meio acadêmico, com o objetivo de aprofundar os saberes-fazeres no processo de pesquisa-formação que, a nosso ver, nos indicam caminhos possíveis para lidarmos com desafios que atravessam a prática pedagógica.

Nesse intuito, consideramos que a formação na/da escola precisa estar associada à reflexão crítica da prática, à compreensão da escola como espaço-tempo fecundo para

(re)organizar momentos de formação com os professores e à busca por novos-outros modos de potencializar a prática pedagógica, tendo em vista a crença na educabilidade de todos. Jesus (2008, p. 78) diz que “[...] os profissionais devem tomar consciência da sua própria profissionalidade em termos individuais e coletivos, assumindo também a formação continuada como parte da ética de ser profissional da educação”.

A formação na/da escola pode colaborar na criação de novas-outras lógicas de ensino-aprendizagem para que sejam promovidos vínculos com os conhecimentos mediados nos diferentes espaços-tempos da escola, relacionando essa apropriação com a sociedade em que estamos inseridos. Essa perspectiva de formação busca incentivar os docentes a valorizar a diversidade e a diferença como aspectos importantes nos processos de ensino-aprendizagem e a se verem capazes de constituir práticas pedagógicas pautadas na educabilidade não somente daqueles que se aproximam do padrão valorado pela escola, mas também de todos, diminuindo processos de exclusão que podem se desenhar dentro da própria escola ou da sala de aula.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, Ligia. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas. Preconceitos e sua superação. In: AQUINO, Julio (org.). **Diferenças e preconceitos na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998. p. 11-30.
- ARROYO, Miguel González. **Currículo**: território em disputa. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- BAPTISTA, Claudio Roberto. Ação Pedagógica e educação especial: para além do AEE. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 4., 2011, Nova Almeida/ES. **Anais [...]**. Vitória; Porto Alegre; São Carlos: UFES; UFRGS; UFSCAR, 2011.
- BARBIER, Renné. **Apesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Líber Livro Editora, 2004.
- BARRETO, Raquel Goulart. Multimídias, organização do trabalho docente e políticas de formação de professores. In: REUNIÃO ANUAL ANPEd, 23., 2000. Caxambu. **Sessão Especial [...]**, Rio de Janeiro: Anped, 2000. Disponível em: <http://23reuniao.anped.org.br/textos/se1.PDF>. Acesso em: 8 fev. 2017.
- BIANCHETTI, Lucídio; CORREA, José Alberto. **In/exclusão no trabalho e na educação**: aspectos mitológicos, históricos e conceituais. Campinas: Papyrus, 2011.
- BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 23 de dez. 1996. Seção 1.
- BUENO, José Geraldo Silveira. As políticas de inclusão escolar: uma perspectiva de educação especial? In: BUENO, José Geraldo Silveira; MENDES, Giovana Mendonça Lunardi; SANTOS, Roseli Albino dos (org.). **Deficiência e escolarização**: novas perspectivas de análise. Araraquara: Junqueira & Marin, 2008. p. 43-63.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; ZERBATO, Ana Paula. **O que é ensino colaborativo?**. São Paulo: Edicon, 2019.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/DRq7QzKG6Mth8hrFjRm43vF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jul. 2021.

GUIDINI, Sabrina Selvatici Gomes. **Atendimento educacional especializado como ação pedagógica em educação especial**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.

JESUS, Denise Meyrelles de. O que nos impulsiona a pensar a pesquisa-ação colaborativo-crítica como possibilidade de instituição de práticas mais inclusivas? In: BAPTISTA, Cláudio Roberto; CAIADO, Kátia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de (org.). **Educação especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Mediação, 2008. p. 139-159.

JESUS, Denise Meyrelles de; EFFGEN, Ariadna Pereira Siqueira Effgen. A sala de aula regular: práticas pedagógicas em uma perspectiva inclusiva. In: TEZZARI, Maruren Lúcia et al. (org.). **Docência e inclusão escolar: percursos de formação e de pesquisa**. Marília: ABPEE, 2020. p.127-146.

LIMA, Jovenildo da Cruz. **Trajetórias de pessoas com deficiência em Jerônimo Monteiro/ES: implicações dos laudos do olhar no direito à educação**. 2019. Dissertação (Mestrado em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores) – Programa de Pós-Graduação em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores, Universidade Federal do Espírito Santo, Alegre, 2019.

MEIRIEU, Philippe. **O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender**. Porto Alegre: Artmed. 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Hucitec, Abrasco, 1995.

MOIMÁS, Juliana Xavier; ARAUJO, Luciana Aparecida de; ANJOS Cleriston Izidro dos. Base nacional comum curricular para a educação infantil: retomando proposições e ampliando o debate. **Debates em Educação**. Maceió, v. 14, p. 44-63, 2002. Número especial. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/12975/9649>. Acesso em: 18 jul. 2022.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 1-15, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/?lang=pt>. Acesso em: 18 jul. 2022.

PRIETO, Rosângela Gavioli. A educação especial em municípios paulistas: histórias singulares ou tendência unificadora? In: BAPTISTA, Cláudio Roberto; JESUS, Denise Meyrelles de. **Avanços em políticas de inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países**. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 57-78.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A filosofia à venda, a douda ignorância e a aposta de Pascal. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 80, p. 11-43, mar. 2008. Disponível em: https://www.ces.uc.pt/bss/documentos/A_filosofia_a_venda_RCCS80_Marco2008.pdf. Acesso em: 24 ago. 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Editora Cortez, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Semear outras soluções**: os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Eniceia Gonçalves. Ensino colaborativo para apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/dBz3F9PJFfswJXFzn3NNxTC/>. Acesso em: 18 jul. 2022.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves; VILARONGA, Carla Ariela Rios. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar**: unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos: EdUFSCar, 2014.