

Diversidades e Luta Anti-Capacitista

A formação de professores e os desafios para a inclusão educacional

Silvana de Fátima Travensoli do Carmo ¹
Vera Lucia Martiniak²

Resumo. O estudo teve como objeto a formação docente e centrou-se na seguinte indagação: como a formação continuada contribui na articulação do trabalho pedagógico dos professores da classe regular e do atendimento educacional especializado? O objetivo da pesquisa foi investigar contribuições da formação continuada na articulação do trabalho pedagógico dos professores da classe regular e do AEE e apontar desafios e possibilidades para efetivação do trabalho colaborativo. Os dados foram coletados a partir de questionário aplicados aos professores que atuavam no ensino fundamental e ensino médio. O estudo evidenciou o entendimento dos participantes a respeito da formação continuada e sua importância na articulação teórico-prática como propulsora de ações planejadas para o PAEE.

Palavras-chave: Formação continuada; Prática Pedagógica; Atendimento Educacional Especializado.

Abstract: The object of the study was teacher training and it focused on the following question: how does continuing training contribute to the articulation of the pedagogical work of teachers in the regular classroom and in specialized educational care? The aim of the research was to investigate the contributions of continuing education to the coordination of the pedagogical work of teachers in the regular classroom and in the Specialized Educational Assistance, and to point out the challenges and possibilities for making collaborative work a reality. The data was collected using a questionnaire administered to primary and secondary school teachers. The study showed the participants' understanding of continuing education and its importance in the theoretical-practical articulation as a driver of actions planned for the PAEE

Keywords: Continuing Education; Pedagogical Practice; Specialized Educational Assistance.

¹ Mestre em Educação Inclusiva, Professora da Rede Estadual de Educação, silvana.carmo@escola.pr.gov.br

² Doutora em Educação, Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva da Universidade Estadual de Ponta Grossa, vlmartiniak@uepg.br.

Anais do I Simpósio Internacional Práxis Itinerante e III Seminário Temático do Práxis Itinerante: Diversidades, Pluralidades e Perspectivas em Debate
20 a 22 de agosto de 2024, UEL – Paraná

1. INTRODUÇÃO

O contexto escolar é tanto um espaço de diálogo, de debates e de contradições, como também um local de reflexões, acerca do processo de ensino e das ações que o envolvem. Neste sentido, o trabalho pedagógico, aqui compreendido como potencializador para um processo inclusivo, exige uma discussão em torno da formação continuada, pois esta ganha significado, quando abre caminhos para a democratização dos conhecimentos dos alunos constituídos pelo Público Alvo da Educação Especial – (PAEE).

Cabe ressaltar que o processo formativo contribui para o trabalho pedagógico, na medida em que cria espaços de inclusão no contexto escolar, garantindo o direito do aluno ao acesso e permanência no ensino regular e, com isso, adquirindo os conhecimentos necessários à sua formação científica, cultural e social. Desse modo, acentua-se a relevância de temáticas como a diversidade e a formação de professores para a educação inclusão, em discussão na pesquisa aqui apresentada, haja vista que todos devem “[...] reconhecer a igualdade de aprender como ponto de partida e as diferenças no aprendizado como processo e ponto de chegada.” (Mantoan, 2011, p.33)

Para Saviani (2003, p. 13):

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

Para a pedagogia histórico-crítica, a educação de forma intencional e sistematizada é responsável pela transmissão de conhecimentos e habilidades essenciais no processo de humanização, sendo que a especificidade do ato educativo “[...] produz, deliberada e intencionalmente, através de relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens”. (Saviani, 2003, p. 22).

Na construção de ações pedagógicas que devem enfatizar um movimento

Anais do I Simpósio Internacional Práxis Itinerante e III Seminário Temático do Práxis Itinerante: Diversidades, Pluralidades e Perspectivas em Debate
20 a 22 de agosto de 2024, UEL – Paraná

dialético, faz-se necessário o repensar sobre o processo da inclusão e a forma como este vem sendo conduzido na educação formal. No ambiente escolar, cujas particularidades apresentam-se com um público com ritmos de aprendizagem diversos, encontram-se, sobretudo, os alunos da modalidade da educação especial, e para estes o repensar das ações pedagógicas faz-se importante.

Neste sentido, o texto apresenta os resultados de pesquisa que teve como questão norteadora a seguinte indagação: como a formação continuada contribui na articulação do trabalho pedagógico dos professores da classe regular e do atendimento educacional especializado para potencialização de práticas inclusivas?

O objetivo geral da pesquisa foi investigar as contribuições da formação continuada na articulação do trabalho pedagógico dos professores da classe regular e do atendimento educacional especializado para potencialização de práticas inclusivas no contexto escolar e investigar as demandas formativas na articulação do trabalho pedagógico dos professores da classe regular e do atendimento educacional especializado; apontar possibilidades para articulação do trabalho pedagógico dos professores da classe regular e do atendimento educacional especializado para potencialização de prática inclusiva.

Para o levantamento empírico da pesquisa foi aplicado um questionário, via *google forms*, para professores que atuavam no ensino fundamental, do 6º ao 9º ano e no 1º ano do ensino médio, de uma escola pública da rede estadual de ensino do município de Ponta Grossa, PR.

O estudo evidenciou o entendimento dos participantes frente a formação continuada e sua importância na articulação teórico-prática como propulsora de ações planejadas para o PAEE. Ressaltou-se ainda os desafios a serem superados frente ao processo inclusivo que requer uma prática pedagógica planejada e realizada num constante processo de reflexão, diálogo e na união de esforços dos profissionais que atuam no contexto escolar.

2. A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A escola como espaço de ensino tem como papel democratizar o acesso ao conhecimento. Desta forma, cabe a ela definir ações e propostas que permitam a

Anais do I Simpósio Internacional Práxis Itinerante e III Seminário Temático do Práxis Itinerante: Diversidades, Pluralidades e Perspectivas em Debate
20 a 22 de agosto de 2024, UEL – Paraná

todos os estudantes uma formação crítica, que promova autonomia, colaboração e tomada de decisões.

Saviani (1995, p. 17) afirma que:

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

Desta maneira, assumindo este objetivo o trabalho educativo pontuará seu propósito, demonstrando a capacidade de permitir aos indivíduos a apropriação dos elementos culturais necessários à sua formação humana. Ainda para Saviani (1995), tendo como base esse princípio é necessário possibilitar a aquisição de conhecimentos produzidos historicamente e sistematizados pela humanidade.

Nóvoa (2009, p. 63) salienta que:

O trabalho escolar tem duas grandes finalidades: por um lado, a transmissão e apropriação dos conhecimentos e da cultura; por outro lado, a compreensão da arte do encontro, da comunicação e da vida em conjunto. É isto que a Escola sabe fazer, é isto que a Escola faz melhor. É nisto que ela deve concentrar as suas prioridades, sabendo que nada nos torna mais livres do que dominar a ciência e a cultura, sabendo que não há diálogo nem compreensão do outro sem o treino da leitura, da escrita, da comunicação, sabendo que a cidadania se conquista, desde logo, na aquisição dos instrumentos de conhecimento e de cultura que nos permitam exercê-la.

Portanto, o trabalho pedagógico deverá mediar essa interação entre o conhecimento e os alunos, oportunizando um ambiente pedagógico necessário para a apropriação do conhecimento científico de forma intencional e sistematizada.

Ao professor compete o trabalho pedagógico que cotidianamente precisa ser refletido, revisto e compreendido a partir das demandas reais, pois “[...] sem compreender o que se faz, a prática pedagógica é mera reprodução de hábitos existentes ou respostas que docentes devem fornecer a demandas e ordens externas”. (Sacristán; Pérez Gomes, 2000, p.9)

Conforme Imbert (2003) é preciso ter o entendimento de que a escola é um espaço institucional, mas também é espaço de práxis que se consolida com um projeto de autonomia. O autor define este processo como re-historicizar a instituição,

Anais do I Simpósio Internacional Práxis Itinerante e III Seminário Temático do Práxis Itinerante: Diversidades, Pluralidades e Perspectivas em Debate
20 a 22 de agosto de 2024, UEL – Paraná

para ele a escola não será transformada por projetos inovadores impostos pelos sistemas, mas sim pelos educadores, no coletivo, ao perceberem que a escola precisa e necessita ser outra.

Pensar o contexto escolar é refletir sobre as questões de aprendizagem, propostas pedagógicas, relação professor/aluno, avaliação entre outras. Essa, é uma empreitada complexa, pois ao mesmo tempo em que todas as questões se articulam para construir o processo de ensino e aprendizagem, que ocorre no interior das instituições escolares; também sofrem as pressões externas regulatórias que exigem uma prática voltada para metas e índices que não representam a sua realidade.

A LDB 9394/96 preconiza que a educação escolar se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias. Assim, as instituições escolares se configuram em espaços educativos, onde os princípios e fins da educação precisam se consolidar, de modo a oportunizar o ensino e a aprendizagem formal. Esta mesma lei em seus Art. 12 ,13 e 14 contemplam a elaboração, participação e execução da proposta pedagógica incubindo os docentes de sua construção a partir de um processo democrático.

O professor em sua formação inicial e no decorrer de sua trajetória profissional expressa sua história de vida, seus valores, seus saberes, suas relações dentro e fora do espaço escolar. Esta construção da identidade de professor é permeada por um processo histórico, por experiências acumuladas ao longo do exercício de seu trabalho nas interações com os colegas de profissão e também da e na interação com outros segmentos que surgem no decorrer da profissão.

Neste processo o professor poderá expressar uma prática meramente técnica ou uma prática transformadora; assim por meio da práxis o professor se constitui num processo contínuo de formação.

De acordo com Franco (2016, p. 543)

O professor, no exercício de sua prática docente, pode ou não se exercitar pedagogicamente. Ou seja, sua prática docente, para se transformar em prática pedagógica, requer, pelo menos, dois movimentos: o da reflexão crítica de sua prática e o da consciência das intencionalidades que presidem suas práticas.

Cabe evidenciar que o professor na condução de sua prática pedagógica

Anais do I Simpósio Internacional Práxis Itinerante e III Seminário Temático do Práxis Itinerante: Diversidades, Pluralidades e Perspectivas em Debate
20 a 22 de agosto de 2024, UEL – Paraná

expressa o seu protagonismo, apresenta sua marca enquanto educador de transformação no espaço escolar. A sua forma de conduzir sua prática o identifica e este passa a compreender e a considerar aspectos que precisam ser melhorados.

Segundo Franco (2016, p. 535) “[...] há práticas docentes construídas pedagogicamente e há práticas docentes construídas sem a perspectiva pedagógica, num agir mecânico que desconsidera a construção do humano”.

Neste sentido, vale ressaltar que as práticas precisam se apresentar de forma dinâmica, organizadas e planejadas, precisam reconhecer a realidade escolar que se apresenta e assim traçar ações sistemáticas, as quais são cruciais para atingir o objetivo do ensino.

Ao mencionar sobre a ação docente sem a perspectiva pedagógica direcionamos o olhar para o agir mecânico, agir esse que é carente de reflexão, análise, e criticidade. Sem uma perspectiva pedagógica o professor encontra-se refém de ações burocráticas, o que impossibilita à mudança, à transformação.

Segundo Franco (2016, p. 536)

Será prática pedagógica quando incorporar a reflexão contínua e coletiva, de forma a assegurar que a intencionalidade proposta é disponibilizada a todos; será pedagógica à medida que buscar a construção de práticas que garantam que os encaminhamentos propostos pelas intencionalidades possam ser realizados. Nesse aspecto, uma prática pedagógica, em seu sentido de práxis, configura-se sempre como uma ação consciente e participativa, que emerge da multidimensionalidade que cerca o ato educativo.

O desenvolvimento de ações pedagógicas capazes de promover mudanças no processo ensino aprendizagem não é uma tarefa solitária e de fácil execução, é preciso construir parcerias no coletivo escolar, elencar objetivos e traçar metas a serem alcançadas. A equipe pedagógica tem um papel fundamental na condução e no acompanhamento desta tarefa.

Conforme Paro (2008, p. 12),

[...] a escola deve organizar-se democraticamente com vistas a objetivos transformadores (quer dizer: objetivos articulados aos interesses dos trabalhadores). E aqui subjaz, portanto, o suposto de que a escola só poderá desempenhar um papel transformador se estiver junto com os interessados, se organizar para atender aos interesses (embora nem sempre conscientes) das camadas às quais essa transformação favorece, ou seja, as camadas trabalhadoras.

Anais do I Simpósio Internacional Práxis Itinerante e III Seminário Temático do Práxis Itinerante: Diversidades, Pluralidades e Perspectivas em Debate
20 a 22 de agosto de 2024, UEL – Paraná

Na Constituição Federal de 1988, por meio do artigo 206, expõe sobre “a gestão democrática do ensino público”. Essa perspectiva também aparece no artigo 14 da LDB (Lei nº 9394/96), na qual enfatiza que:

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 1996)

Nesse sentido, a educação pública precisa contemplar em suas ações a gestão democrática, pois somente com este tipo de gestão será viável assumir caminhos que permitem a construção de possibilidades inclusivas, as definições de compromissos coletivos. Na implementação de ações que cumpram de fato seu compromisso de ser de todos e para todos. E assim, para a proceder um sistema de gestão democrática se faz importante o processo político-administrativo contextualizado e historicamente situado, através do qual a prática social da educação é organizada, orientada e viabilizada. (Almeida, 2007)

A equipe gestora ao assumir seu trabalho pedagógico precisa de forma constante rever seus encaminhamentos e pautar-se em ações que possam transformar a realidade que ali se apresenta. As decisões refletidas na coletividade precisam ser articuladas, planejadas e executadas em prol de um objetivo maior que é a comunidade escolar. Desta forma, o trabalho colaborativo torna-se um caminho onde todos compartilham as decisões e são os responsáveis pelo que é produzido em conjunto com igualdade, justiça, respeito as diferenças, valorizado a diversidade.

A prática pedagógica evidencia o compromisso que o educador precisa assumir ao direcionar seu trabalho no contexto escolar, a qual precisa contemplar os conhecimentos sistematizados pela humanidade que conduz para a transformação, para a construção do sujeito crítico. Sujeito este que a partir da sua realidade a transforma e se move a partir de mudanças.

Cabe a este professor fomentar práticas pedagógicas que promovem caminhos, acertos, de modo, a construir e reconstruir, se necessário, em seu dia a dia novas propostas, novas proposições, novas estratégias para superar os desafios que a inclusão impõe.

Anais do I Simpósio Internacional Práxis Itinerante e III Seminário Temático do Práxis Itinerante: Diversidades, Pluralidades e Perspectivas em Debate
20 a 22 de agosto de 2024, UEL – Paraná

3. A FORMAÇÃO CONTINUADA COMO POTENCIALIZADORA DO PROCESSO INCLUSIVO

A formação docente promove novos conhecimentos, novas possibilidades e permite mudanças. O espaço escolar quando toma consciência de seu papel frente à sociedade, torna-se capaz de promover ações sistemáticas para alcançar os resultados positivos no processo de ensino aprendizagem.

Entretanto, é importante mencionar que a formação inicial não é suficiente e muitas vezes não se consegue dar conta dos desafios que a realidade escolar apresenta, pois eles exigem um constante aperfeiçoamento.

Para Galleão (2017, p.35) a importância da formação inicial para o exercício da profissão tem “o pressuposto de que a educação fornecida por instituições de ensino, apesar de não ser exclusiva, continua sendo fundamental para a formação de cidadãos crítico, aptos a interagir e transformar a sociedade em que vivemos”.

No âmbito educacional a formação é indispensável para a condução da ação pedagógica. Segundo Nóvoa (1995, p.28) “a mudança educacional depende dos professores e da sua formação. Depende também da transformação das práticas pedagógicas na sala de aula”. O desafio do trabalho pedagógico, para muitos professores, esbarra na formação inicial que requer inovação, aprofundamento e mudança, mas “a formação não se faz antes da mudança, faz-se durante e produz-se neste esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola.” (Nóvoa, 1995, p.28)

Para Garcia (1995, p.54) é necessário “[...] conceber a formação de professores como um continuum”, desta forma os professores reconhecem que a escola como espaço dinâmico no qual “deve proporcionar situações que possibilitem a reflexão e a tomada de consciência das limitações sociais, culturais e ideológicas da própria profissão docente”. A necessidade de formação para o professor especializado também é salientada por Vilaronga e Mendes (2014, p.141) ao enfatizarem que:

[...] na política atual, os professores de educação especial possuem uma demanda excessiva de atendimento individual nas salas de recursos

Anais do I Simpósio Internacional Práxis Itinerante e III Seminário Temático do Práxis Itinerante: Diversidades, Pluralidades e Perspectivas em Debate
20 a 22 de agosto de 2024, UEL – Paraná

multifuncionais, não existindo tempo para a formação específica do profissional durante a carga horária de trabalho.

A formação coletiva pode consolidar a partilha de saberes pela qual as experiências revelam-se significativas. Identificar que cada professor contribui e promove sua autonomia docente é investir em professores reflexivos “[...] que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas” (Nóvoa, 1995, p.27)

Quanto a questão da formação de professores para o AEE como também para os demais profissionais da educação Mendes (2018, p.41) enfatiza que:

[...] enfatiza que “a concretização dos princípios da inclusão escolar só terá chance de se efetivar se houver investimentos em formação de professores do ensino comum e especial e um trabalho de colaboração de ambos, somando-se em apoios de outros profissionais especializados.

O aspecto preocupante que pode ser observado no contexto escolar é a questão do descompromisso do governo com relação a formação e a qualificação dos profissionais e a falta de investimentos, que atinge diretamente na qualidade do ensino e na prestação do serviço oferecido.

As leis e decretos impostos atualmente alterando o plano de promoções e progressões ou avanços na carreira funcional de servidores do poder executivo, também evidencia um momento crítico que permeia a vida profissional dos professores, alterando a estabilidade e desafiando os tempos atuais.

Paro (2008, p. 76) argumenta que:

A respeito do desempenho do corpo docente, o descaso do Estado para com a escola pública, articulada com as múltiplas determinações sociais, econômicas e políticas e culturais que condicionam a realização do trabalho docente, tem levado a configurar o professor como um profissional que convive com condições inteiramente desfavoráveis de trabalho, ganha miseravelmente, apresenta formação acadêmica inadequada e possui uma concepção de mundo que não se coaduna com os fins da transformação social e da universalização do saber.

O trabalho individual e em descompasso com as definições e necessidades aumentam a fragmentação do ensino, formam ilhas em espaços que precisam priorizar o coletivo. O trabalho individual impulsiona práticas individualistas e

solitárias na escola, esta ação vai na contramão do trabalho colaborativo, pois “a aprendizagem em comum facilita a consolidação de dispositivos de colaboração profissional”. (Nóvoa, 1995, p.30)

A ausência da formação continuada conforme expressa Nóvoa (1995, p. 26) conduz a:

Práticas de formação continuada organizadas em torno dos professores individuais podem ser úteis para aquisição de conhecimentos e de técnicas, mas favorecem o isolamento e reforçam a imagem dos professores como transmissores de um saber produzido no exterior da profissão.

As ilhas nos espaços escolares, caracterização aqui apresentada para representar os professores que constituem propostas de forma individualizada, já não são mais aceitas no contexto escolar. Aqueles que se arriscam para promover práticas desarticuladas da proposta da coletividade tendem a sofrer mais com as cobranças, enfrentando barreiras e pressões no espaço escolar.

A formação continuada e em serviço permite vislumbrar caminhos ainda a serem trilhados no contexto escolar. Para os participantes da pesquisa a resposta ainda não foi encontrada e as questões do dia a dia da sala de aula, que instigam a transformações, são impulsionadas na constante tentativa de ressignificação sobre o trabalho pedagógico. Para Duarte (2001, p.129) “esta tarefa não pode ser reduzida a uma proposição pedagógica conteudista nem a uma mera questão de realizar pesquisas para aperfeiçoar os métodos de ensino específicos a cada conteúdo escolar.”

Quanto ao processo da inclusão, ele se configura como parte de um contexto que aos poucos ganha sinais de mudanças. A escola tende a mudar quando no conjunto, em um trabalho verdadeiramente colaborativo seja permeado por ações que contemplem sem exceção a todos. Para que esse trabalho colaborativo ganhe materialidade nas diferentes realidades das instituições de ensino brasileiras, é essencial que as políticas públicas inclusivas apontem estratégias de implementações e de investimento reais e que a formação continuada seja promovida e assegurada a todos os profissionais da educação.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O contexto escolar é um espaço dinâmico e nele as ações desenvolvidas precisam priorizar o conhecimento como potencializador para a promoção de uma educação inclusiva, que garanta os direitos de todos os indivíduos. Assim, vislumbrar o conhecimento para todos é garantir a democratização de oportunidades, ou seja, o direito ao ensino de qualidade.

A necessidade de propostas pedagógicas que envolvam e incentivam o saber, exige dos professores um papel cada vez mais planejado, comprometido e inovador. Assim, reconhecendo que a formação continuada é um dos aspectos propulsores de novas ações no contexto escolar, a pesquisa apresentada evidenciou que a formação docente promove espaços de socialização, interação e potencializa projetos e possibilita novas interlocuções.

Com base nas informações recebidas no questionário foi possível identificar as demandas formativas dos participantes da pesquisa. A pesquisa enfatizou a importância do trabalho pedagógico enquanto ação mobilizadora que ressignifica-se a partir da formação continuada. Esta formação impele mudanças, avança no sentido de possibilitar uma participação ativa dos professores em propostas desafiadoras, colaborativas e coletivas, na construção de espaços desenvolvidos em processos inclusivos.

Os dados colhidos por meio do questionário permitiram reconhecer que o processo formativo se torna fundamental para prover espaços inclusivos que se constitui num compromisso coletivo, na qual todos se tornam responsáveis na construção e na efetivação de uma educação na perspectiva inclusiva. Também identificou-se que a legitimação do direito constituído a cada cidadão precisa de empenho e esforços para afirmar e garantir a inserção social de todos os seres humanos.

Os participantes evidenciaram que a escola é o espaço mobilizador de transformações e faz com que os sujeitos ali constituídos reconheçam que por meio da diversidade e dos trabalhos pedagógicos identifiquem as potencialidades de cada aluno, bem como reconhecem a necessidade de ações para o respeito e a

Anais do I Simpósio Internacional Práxis Itinerante e III Seminário Temático do Práxis Itinerante: Diversidades, Pluralidades e Perspectivas em Debate
20 a 22 de agosto de 2024, UEL – Paraná

oportunidade para novas descobertas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M.; ALONSO M. (Org). **Tecnologias na formação e na gestão escolar**. São Paulo: Avercamp, 2007.

DUARTE, N. **Vygotsky e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

FRANCO, M. A. R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Estudos. Rev. Bras. Estud. Pedagog.** 97 (247), 2016.

GALLEÃO, A. M. Aula universitária: formalismo necessário para titulação ou um espaço-tempo de formação humana. In: FRANCO, M. A. R. S.; GILBERTO, I. J. L.; CAMPOS, E. F. E. (org.). **Práticas Pedagógicas**: pesquisa e formação. São Paulo: Loyola, 2017. p. 33-46.

MANTOAN, M. T. E. (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar**: unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos: Edufscar, 2018.

NÓVOA, A. **Professores**: Imagens do futuro presente. Lisboa, 2009.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PARO, V.H. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2008.

SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GÓMES, A.I. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 8ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: Primeiras aproximações. 5ª ed. São Paulo, Autores Associados, 1995.

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. **Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar**: práticas colaborativas entre os professores. **Estudos. Rev. Bras.**

Anais do I Simpósio Internacional Práxis Itinerante e III Seminário Temático do Práxis Itinerante: Diversidades, Pluralidades e Perspectivas em Debate
20 a 22 de agosto de 2024, UEL – Paraná

Estud. Pedagog. 95 (239), abr. 2014.

Anais do I Simpósio Internacional Práxis Itinerante e III Seminário Temático do Práxis Itinerante: Diversidades,
Pluralidades e Perspectivas em Debate
20 a 22 de agosto de 2024, UEL – Paraná

