

PESQUISA-AÇÃO, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E INCLUSÃO: A EXTENSÃO E A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES*

ACTION-RESEARCH, PEDAGOGICAL PRACTICES AND INCLUSION: THE EXTENSION AND THE INITIAL AND CONTINUOUS TRAINING OF TEACHERS

Jordânia Jardele de Araújo Xavier¹

Marco Antonio Melo Franco²

Resumo: O estudo aqui apresentado objetivou analisar como um projeto de extensão, que tem como base a pesquisa-ação, contribuiu na formação de professores e alunos de graduação no que tange a inclusão da pessoa com deficiência no ensino fundamental I. O projeto aconteceu em escolas públicas dos municípios de Ouro Preto e Mariana em Minas Gerais e contou com a participação de professoras das escolas e alunas de graduação em Pedagogia. A pesquisa-ação foi a metodologia utilizada para fundamentar e orientar a ação do projeto. Como resultado, foi possível identificar que a construção coletiva de ações pedagógicas, com base na metodologia proposta, propiciou reflexões e reelaborações das estratégias pedagógicas por parte dos professores. Em relação aos alunos de graduação, proporcionou o envolvimento com o campo da inclusão e a ressignificação de conceitos, bem como o repensar da futura prática docente. É possível concluir que a pesquisa-ação pode se configurar em importante ferramenta metodológica para formação inicial e continuada de professores.

Palavras-chave: Inclusão. Estratégias pedagógicas. Formação docente.

Abstract: This research aimed to analyze how an extension project, which is based on action research, contributed to the training of teachers and undergraduate students in the inclusion of people with disabilities in elementary school I. The project was carried out in public schools in the cities of Ouro Preto and Mariana in Minas Gerais state. It had the participation of teachers from schools and undergraduate students in Pedagogy. The methodology used was action research. The result showed the possibility of the collective construction of pedagogical practices by the teachers and provided reflections and re-elaborations of these practices. For undergraduate students, the project provided involvement with inclusion and conceptual reworking. It is possible to conclude that action research can be configured as an important methodological tool for initial and continued teacher training.

1 Mestranda em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), Graduada em Pedagogia. Mariana, Minas Gerais, Brasil. Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Práticas na Alfabetização e na Inclusão em Educação. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/6110442954013497>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7257-5346>. E-mail: jordania.xavier@aluno.ufop.edu.br.

2 Doutor em Ciências da Saúde, Mestre em Educação, Graduado em Pedagogia. Docente do Departamento de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Mariana, Minas Gerais, Brasil. Líder do Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Práticas na Alfabetização e na Inclusão em Educação (NEPPAI/CNPQ). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0405381045544126>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0159-4109>. Email: mamf.franco@gmail.com.

Keywords: Inclusion. Pedagogical strategies. Teaching training

*Fomento FAPEMIG - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais

Introdução

É fato que a literatura e a produção de pesquisas, no que tange a discussão sobre inclusão, em muito têm avançado, assim como as políticas de inclusão, não julgando aqui se tratar de um processo moroso ou ágil, mas o fato de estar em movimento. Atualmente, tem sido crescente o número de crianças que apresentam alterações neurológicas, distúrbios, síndromes, entre outros, e estão presentes nas escolas regulares. Essa realidade implica em lidar com a diversidade e com a diferença, o que tem se configurado em um enorme desafio para os professores, bem como para a família e toda a comunidade escolar. Os docentes costumam se sentir à vontade para, a partir de conhecimentos superficiais, dizerem que determinadas crianças não aprendem porque têm deficiências que, muitas vezes, não sabem explicar, o que serve de justificativa para o não aprender da criança e álibi para equívocos pedagógicos.

Dessa forma, a pesquisa aqui apresentada busca trazer para o debate uma outra dimensão que não somente a inserção e participação social da criança no âmbito escolar. Ela se volta para a qualificação do professor no trabalho pedagógico com a criança Público da Educação Especial. Busca construir, coletivamente, estratégias pedagógicas que possam resultar em processos de inclusão da criança deficiente, participação da família no contexto da inclusão escolar e qualificação do professor e da comunidade escolar para lidar com o processo de inclusão em Educação (SANTOS; SENA, 2020).

Propomos aqui dar um passo adiante no debate sobre a inclusão, atuando *in loco*, chegando ao nível da escola e da sala de aula, das práticas pedagógicas e da formação do professor em serviço, buscando qualificar a sua prática para lidar com o novo desafio que adentra o espaço da sala de aula. Trata-se de uma proposta que se baseia em uma perspectiva de pesquisa-ação, envolvendo licenciandos do curso de Pedagogia (formação inicial) e professores da Educação Básica (formação continuada).

Metodologia

Entendemos, assim como Thiollent (2011), que a pesquisa-ação consiste na elucidação de problemas de cunho social e técnico e de relevância científica, que conta com diferentes atores interessados na resolução dos problemas identificados em contextos específicos. Podemos entendê-la, também, como um dos inúmeros tipos de investigação-ação seguindo “um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela” (TRIPP, 2005, p. 445-46). No caso da inclusão escolar e, particularmente, nesse projeto, a pesquisa-ação contribuiu para uma ação articulada entre saberes e práticas como forma de promover mudanças significativas nas práticas convencionais de ensino, bem como na formação do profissional da educação em contextos de atuação.

As ações foram desenvolvidas em escolas da rede pública de ensino da região de Ouro Preto e Mariana ao longo de um período de um ano. Foram escolhidas 8 escolas que possuíam no seu quadro crianças em processo de escolarização que apresentam alguma deficiência e demandem ações específi-

cas no seu processo de aprendizagem, prioritariamente, a aquisição do sistema de escrita. A escolha das escolas se deu, primeiramente, pelas secretarias de Educação de ambos os municípios e foram discutidas e acordadas com a coordenação do projeto. Dessa forma, foram selecionadas e acompanhadas um total de 24 crianças nas 8 escolas participantes.

O projeto contou com a participação de 10 alunos de graduação em Pedagogia. Eles acompanharam os professores que atuavam diretamente com as crianças, procurando observar, analisar e construir práticas pedagógicas, juntamente com os professores regentes, com o objetivo de qualificar o processo de ensino e de aprendizagem e, por conseguinte, promover a inclusão dos alunos com deficiência. Para tanto, os graduandos foram monitorados, orientados e formados pelo coordenador e colaboradores do projeto, ao longo da atuação. Tal processo formativo e de orientação acontecia uma vez por semana com a participação coletiva dos alunos de Pedagogia. Os encontros tinham o propósito de desenvolver estudos teórico-práticos sobre o tema, discutir as experiências em sala de aula junto aos professores regentes das turmas e pensar coletivamente estratégias de ensino e de aprendizagem. Com base no processo formativo, os graduandos retornavam às escolas e buscavam acompanhar o trabalho dos professores, compreender os processos de ensino, identificar processos de aprendizagem dos alunos e dialogar com os professores sobre possibilidades e estratégias pedagógicas que pudessem garantir a inclusão dos alunos com deficiência. Ao longo de todo o projeto, os graduandos utilizam diário de campo para anotações das observações e das ações realizadas nas escolas e em salas de aula.

Inclusão escolar e aprendizagem

Falar de inclusão escolar, muitas vezes, nos remete à exposição de modelos que, tradicionalmente, ocupam os espaços escolares. Entendemos que é preciso ir além do que comumente vemos e produzir e incorporar novas leituras no processo. Para Mantoan (2005), existe uma tensão entre os velhos costumes, práticas escolares e o que a discussão sobre a inclusão nos obriga a rever. No que tange à Educação Especial, isso ocorre quando as escolas comuns têm que enfrentar os problemas advindos da entrada de crianças com deficiência no seu espaço sem, contudo, poder devolver para as escolas especiais a responsabilidade de educar essas crianças. Para a autora, uma das principais barreiras imposta à inclusão está no fato de as escolas ainda estarem organizadas para atender a alunos idealizados: “é como se o espaço escolar fosse, de repente, invadido e todos os seus domínios fossem tomados de assalto” (MANTOAN, 2015, p. 49).

Dessa forma, autores como, Rodrigues (2006) e Mantoan (2015) caracterizam inclusão como um novo paradigma capaz de modificar as estruturas excludentes próprias de modelos vigentes até o momento, promovendo a superação dos modelos cristalizados e reorganizando os sistemas sociais e educacionais. Esse novo paradigma traz questionamentos aos padrões existentes, reformula as classificações e hierarquizações. Além disso, contribui para evidenciar faces de conflitos constitutivos das relações sociais, muitas vezes camuflados ou ignorados.

A precarização da formação docente, o pouco conhecimento do professor e os estigmas sociais e culturais construídos historicamente em muito contribuem para o reforço da exclusão. Além disso, o que os professores, geralmente, sabem sobre determinadas patologias, como paralisia cerebral, deficiência auditiva, deficiência visual, síndrome de Down, dentre outras, muitas vezes pertence ao campo do senso comum e estão atreladas à representação médica da deficiência. Esse saber, fruto de um discurso socialmente produzido, costuma, em grande parte, resultar na estigmatização e rotulação dos aprendizes (PEREIRA, 2008).

Nessa perspectiva, encontramos em Patto (1999), subsídios para situar, historicamente, a proximidade entre saúde e educação, particularmente, a entrada da Medicina nos processos educacionais e suas explicações para o fracasso escolar. Para Patto (1999), o insucesso escolar, durante décadas, esteve atrelado aos estudos da medicina social, que surge no início do século XX. A entrada dos médicos e dos

psicólogos na Educação, e particularmente nas escolas, traz para o campo pedagógico possibilidades de explicar o não-aprender de algumas crianças, principalmente, pelo vício biológico. De acordo com Moysés e Collares (1992, p. 31): “pode-se constatar assim, a concretização no cotidiano da sala de aula do processo de “biologização” das questões sociais (no caso, educacionais), processo este de cunho ideológico inegável”. Para as autoras, embora os professores não tenham claro o uso que fazem do discurso médico, costumam alimentá-lo na perspectiva da localização do problema no aprendiz, o que reforça, assim, tanto a sua responsabilidade por não aprender como a justificativa para o fracasso escolar.

Nesse contexto, o estudo aqui apresentado objetivou acompanhar, analisar, intervir e reelaborar práticas pedagógicas de professores da educação infantil e do ensino fundamental I, no ensino da criança com deficiência. Para tanto, buscou-se identificar os possíveis potenciais e dificuldades das crianças, conhecer a prática pedagógica dos professores que atuavam com essas crianças e, assim, constituir um processo de pesquisa-ação, conjuntamente com os agentes nele envolvidos.

Resultados e discussões

Quanto aos resultados obtidos, podemos dividi-los em duas categorias. A primeira delas é a formação continuada dos professores da Educação Básica e a segunda é a formação inicial de alunos da licenciatura em Pedagogia. Em ambas, os resultados obtidos foram significativos. É importante ressaltar que encontramos resistência de professores na escola, e isso, de alguma maneira, torna o processo de inclusão e de formação desses professores mais trabalhoso. Como ressalta Jesus (2015, p.156) “(...) adentrar no cotidiano de um espaço escolar e constituir relações é uma tarefa gradual e lenta (...)”. A autora nos chama a atenção para os melindres do adentramento de corpos estranhos no contexto escolar. No caso de agentes externos com proposta de participação ativa no cotidiano das salas de aula, junto aos professores, essa inserção no contexto da sala de aula costuma receber maior resistência por parte dos docentes. A complexidade de se inserir no espaço escolar e constituir/construir estratégias que promovam a transformação social e, particularmente, a inclusão de pessoas com deficiência, se configura como um grande desafio.

Em relação à primeira categoria, podemos evidenciar que, embora a negociação com as secretarias de educação, para o desenvolvimento do estudo, tenha fluído mais facilmente, o mesmo não ocorreu com as escolas. Houve necessidade, cotidiana, de negociações com coordenadores pedagógicos e com os professores. Esses últimos, por vezes, muito resistentes à entrada de estranhos em sua sala de aula. Dessa forma, foi necessário criar momentos de reuniões para conversar sobre a proposta de atuação e sensibilizar os professores. Mesmo assim, alguns acabaram aceitando com certa desconfiança. Essa relação vai, ao longo do tempo, se transformando e possibilitando a execução do projeto. O trabalho foi feito a passos lentos, com diálogo constante com os professores e indicações de possíveis práticas a serem realizadas no processo de ensino e aprendizagem com a criança com deficiência.

É importante ressaltar que, nessa situação, encontramos algo paradoxal. Por um lado, havia uma grande demanda dos docentes por orientações no campo da prática pedagógica no trabalho com alunos com deficiência. Por outro, havia uma resistência deles em adquirir conhecimentos que permitissem as alterações/modificações de suas práticas. Como nos diz Rodrigues (2006), embora o discurso sobre inclusão tenha sido rapidamente absorvido pelos professores, as suas práticas ainda têm se modificado de forma muito lenta. O que observamos aqui foi uma alta expectativa dos professores em receber ações milagrosas que restaurem a pseudo normalidade, da sala de aula, modificada e/ou desestabilizada com chegada de uma criança com deficiência. Aprender sobre como lidar com o novo contexto, criar e elaborar estratégias que contemplem a diversidade que a sala de aula demanda, do corpo docente um investimento, que nem sempre estão dispostos a realizar.

Em relação, ainda, ao desenvolvimento da proposta de construção de novos olhares, junto aos professores, observamos que a queixa da ausência de conhecimento para trabalhar com crianças com

deficiência é quase que unânime. Falas como “*não estamos preparados para lidar com esse tipo de criança*”, ou mesmo, “*não temos formação para isso*”, ou ainda, “*essas crianças deveriam estar na APAE, nós não estamos preparados para recebê-las*”, são quase uma constante no interior das escolas. Paradoxalmente, reafirmamos que a resistência em adquirir novos conhecimentos se faz presente, salvo um número reduzido de professores que se envolve e demonstra uma identificação maior com o tema ou o que podemos chamar de atitude de acessibilidade entendendo a necessidade de se construir um outro modelo de ensino e aprendizagem capaz de acolher a diversidade.

Temos assim, o desafio de refletir sobre a construção de um espaço de diálogo que tenha como consequência a formação e transformação das práticas educativas. Entendemos, assim como Glat e Pletsch (2011), que talvez a maior barreira que dificulte a inclusão de pessoas com deficiência seja a atitudinal. Essa barreira se materializa, muitas vezes, nas práticas de professores, nas ações dos gestores escolares e da própria comunidade escolar, de uma forma geral. Reforçando assim o trinômio, “*Cultura, políticas e práticas*” apresentado por Booth et al (2015), Santos; Sena (2020), como fundamental para se romper as amarras escolares, bem como promover a transformação desse espaço em um espaço da pluralidade e diversidade.

Nesse sentido, ter adotado a pesquisa-ação como base teórico-metodológica do projeto foi algo assertivo. As bases da pesquisa-ação propiciaram a construção conjunta de conhecimentos e, por conseguinte, de práticas que evidenciaram as diversidades nas salas de aula e atenderam à algumas demandas específicas dos alunos. Se desejamos construir uma escola pautada na inclusão, torna-se necessário revermos a formação inicial e continuada de professores pensando essa escola juntamente com o outro, ou seja, com os agentes que, de fato, estão envolvidos processo (JESUS, 2015). Para Monceau (2005, p. 477):

Se hoje em dia a noção de prático reflexivo domina a formação inicial dos docentes, a pesquisa-ação continua a ser uma modalidade de formação continuada (Cresas, 2000) e de transformação dos funcionamentos coletivos. Com efeito, ela permite captar dificuldades de exercício encontradas por equipes para convertê-las em questionamento num procedimento de formação.

Nesse sentido, temos tentado captar as dificuldades do exercício docente numa concepção inclusiva e refletir sobre todo o processo e suas especificidades. Essa reflexão tem objetivado a constituição de práticas que considerem o outro como parte integrante do processo. Esse outro que evidencia, com mais intensidade, a sua diferença e que nos convida a uma mudança atitudinal.

Quanto à segunda categoria, podemos dizer que ela se apresenta em uma perspectiva, significativamente, diferente da primeira. Aqui contamos com um fator importante, que é o desejo de aprender dos alunos em formação inicial. Os alunos de graduação, participantes do projeto, o buscaram com o objetivo de aprender algo no campo da inclusão e da docência. Nesse sentido, o trabalho fluiu de forma mais fácil. Porém, é importante ressaltar que os alunos de graduação trazem em sua constituição de sujeitos uma cultura de exclusão muito forte. Por mais que desejem ser protagonistas do movimento de inclusão, suas atitudes, em vários momentos, evidenciam concepções excludentes. Falas como, por exemplo, “*será que essa criança vai conseguir aprender*” denotam a concepção de um modelo de escola para aqueles que respondem a um processo padronizado de escolarização. É importante ressaltar esse fato porque ele nos mostra como a cultura da exclusão se encontra arraigada na nossa história, formação e constituição como sujeitos. Diante de tal observação, torna-se necessário pensar e desenvolver um trabalho de formação inicial que possibilite reflexões acerca do movimento de inclusão e das concepções que o embasam e que contemple uma reflexão do sujeito e do sujeito professor diante das questões sociais. (NOVOA, 2009).

Em se tratando de formação inicial e de sujeitos desejosos de aprender e desenvolver práticas pedagógicas diferentes das que presenciam nas experiências com os professores nas escolas, o processo de formação dos alunos de graduação tende a ser mais profícuo. Observamos que, ao longo do projeto, os licenciandos, que antes desconheciam as bases teóricas sobre a inclusão, políticas públicas inclusivas, entre outras, passaram a se apropriar desses conhecimentos e a conectá-los com as experiências que vivenciam nas escolas. É notório o avanço que fazem em termos de conhecimento e de práticas.

Vale ressaltar que, para intervir em sala de aula junto aos professores na constituição e reelaboração de práticas pedagógicas, esses alunos foram orientados semanalmente. Além disso, eles passaram um certo tempo observando as crianças tentando entender o processo de aprendizagem de cada uma e estudando sobre o caso. Aqui temos um grande diferencial. Se, em sala de aula, o professor, historicamente, construiu um olhar com base na homogeneização para todos os alunos, o nosso desafio, com os licenciandos, esteve em evidenciar o sujeito da singularidade, da diferença, das particularidades. No caso desses licenciandos, a primeira parte de suas tarefas foi a de observar e entender o sujeito da aprendizagem. Conhecer um pouco sobre a deficiência, os aspectos socioculturais, contextos de vida, contextos de escolarização e, então, pensar possibilidades de atuação. De posse desses conhecimentos, eles possuíam elementos para dialogar com o professor e buscar, conjuntamente, construir possibilidades de trabalho pedagógico com as crianças com deficiência, juntamente com as demais crianças em sala de aula.

Conforme sugere a legislação brasileira, os cursos de graduação devem incluir, em seus currículos, disciplinas que contemplem as discussões e abordagens sobre diversidade e inclusão, bem como perspectivas pedagógicas de atuação.

Embora garantido por lei, sabemos que apenas os cursos de pedagogia, em sua proposta de formação docente, de alguma forma, cumprem o previsto. Mesmo assim, essa formação ainda é restrita e não consegue contemplar o universo do tema. Para alguns autores, uma das perspectivas possíveis para lidar com essa problemática tem sido a pesquisa-ação (ALMEIDA, 2015; GLAT; PLETSCHE, 2011; JESUS, 2015). Ela pode proporcionar experiências que resultem em uma formação mais qualificada, além de dialogar diretamente com a realidade na qual os sujeitos se encontram imersos.

Nesse estudo, vimos, a partir de algumas falas de alunos, que possibilitar ao graduando a atuação junto ao professor nas escolas e salas de aula tem, inicialmente, modificado sua forma de pensar o universo da sala de aula, bem como a atuação na perspectiva da inclusão. Falas como as que aparecem abaixo nos ajudam a identificar que os alunos que vivenciaram o projeto, começaram a pensar nas discussões sobre inclusão e a construir um olhar diferenciado para a ação pedagógica em sala de aula

“(...) esse projeto foi de grande aprendizagem para mim, porque me aprofundi no tema da inclusão, estudei, conheci mais sobre o assunto, apesar de nunca ser suficiente e precisar sempre estar em constante aprendizagem (...)”; (Graduando 1)

“A vivência com alunos deficientes e seus professores pode me fazer perceber o quão cheia ainda de preconceitos nós somos e como não sabemos lidar completamente na questão da inclusão.” (Graduando 2)

Conforme Nóvoa (2009, p. 16): “É preciso passar a formação de professores para dentro da profissão”. Com essa fala o autor nos chama a atenção sobre a relevância daqueles que estão em formação inicial vivenciarem práticas concretas junto a seus futuros pares no caso, professores já em exercício da profissão. Mais que isso, o autor nos remete ao lugar da formação docente para além das salas de aula das universidades. Para Nóvoa (2009, p.18) “é essencial reforçar dispositivos e práticas de formação de professores baseadas numa investigação que tenha como problemática a ação docente e o trabalho escolar”.

Considerações Finais

No campo da inclusão, ainda caminhamos a passos lentos na perspectiva de se compreender a sociedade em sua pluralidade e diversidade, bem como atuar e agir nessa perspectiva, particularmente, no processo educacional. Mesmo com alguns limites, foi possível observar modificações importantes nas práticas de professores que participaram do projeto, bem como um movimento mais inclusivo por parte das escolas. Ressaltamos aqui que algumas outras escolas das redes municipais de Ouro Preto e Mariana, que não participaram do projeto, têm, de alguma forma, sido influenciadas e, também, constituído um movimento mais inclusivo. É possível ainda afirmar que o projeto fortaleceu a relação entre a Universidade e Secretarias de Educação envolvidas no processo. Esse fortalecimento tem resultado em encontros e

planejamentos para futuras atuações.

O projeto também influenciou de forma bastante positiva os alunos de graduação que dele participaram. Além disso, despertou o interesse de outros alunos que passaram a conhecê-lo por meio de trocas de experiência com os participantes. Considerar a experiência dos professores e a participação de graduandos em licenciaturas no cotidiano escolar vem se mostrando bastante relevante para a formação inicial. Os alunos da graduação têm adquirido experiência prática. Eles passam a conhecer o cotidiano das escolas, das salas de aula, a diversidade presente nelas e as particularidades dos sujeitos que aprendem, como também dos contextos dos quais participam. Acreditamos que essas experiências possam contribuir para a formação de professores capazes de desenvolver práticas em uma perspectiva da inclusão em educação.

Referências

ALMEIDA, M.A Algumas reflexões sobre pesquisa-ação e suas contribuições para a área da Educação Especial. In: BAPTISTA, C.R.; CAIADO, K.R.M.; JESUS, D.M. de (EDS.). **Educação Especial: Diálogos e Pluralidades**. 3ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2015. P.173-178.

BOOTH, T.; SIMÓN, C.; SANDOVAL, M.; ECHEITA, G.; MUÑOZ, Y. Guía para la Educación Inclusiva. Promoviendo el Aprendizaje y la Participación en las Escuelas: Nueva Edición Revisada y Ampliada. Madrid, ES, **REICE**, 2015, 13(3), 5-19.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. **Inclusão Escolar de alunos com necessidades especiais**. 1ª ed. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

JESUS, D. M. DE. O que nos Impulsiona a Pensar a Pesquisa-Ação Colaborativo-Crítica como Possibilidade de Instituição de Práticas mais Inclusivas? In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. DE (Eds.). **Educação Especial: diálogo e pluralidade**. 3ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2015. p. 141-161.

MANTOAN, Maria Teresa E. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Sumus, 2015, p.96.

_____. A hora da virada. **Inclusão: Revista Educação especial**. Brasília, v 1, n1, p2428, Out/2005.

MONCEAU, G. Transformar as práticas para conhecê-las: pesquisa. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 467-482, 2005.

MOYSÉS, M.A.A. e COLLARES, C.A.L. A história não contada dos distúrbios de aprendizagem. Campinas, SP: **Caderno Cedes**, nº 28, 1992, p. 33-56.

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

PATTO, M. H. Souza. **A produção do Fracasso Escolar: Histórias de submissão e rebeldia**. 2ª ed. São Paulo: Casa do psicólogo, 1999.

PEREIRA, Ray. **Anatomia da diferença**: normalidade, deficiência e outras invenções. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008.

RODRIGUES, D. Dez ideias (mal) feitas sobre a Educação Inclusiva. In: David Rodrigues (Org.) **Inclusão e Educação**: doze olhares sobre a Educação Inclusiva, S. Paulo. Summus Editorial, (2006).

SANTOS, M. P. DOS; SENNA, M. Políticas de inclusão em educação: discutindo a importância da formação de gestores para a diversidade. **Educação: Teoria e Prática**, v. 30, n. 63, p. 1-17, 28 ago. 2020.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-Ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005.

Recebido em 24 de julho de 2023

Aceito em 09 de agosto de 2023

