

EXPERIÊNCIA FORMATIVA: O OLHAR DOS PROFESSORES SOBRE A REALIDADE DAS PRÁTICAS INCLUSIVAS

Wagnês Barsosa de Araújo¹

Maria Valdinete de Pontes Matias²

Aldaberon Vieira do Nascimento³

RESUMO

Este artigo busca relatar a experiência da ação formativa, com oficina, oferecida para professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental de Lagoa de Dentro-PB. Durante a Jornada Pedagógica do corrente ano, o município citado, provocou reflexões e práticas acerca da política de inclusão e das ações desenvolvidas pelos docentes. Como metodologia, para atender às perspectivas desse encontro, as formadoras, desenvolveram oficina com os professores a partir de relatos das suas experiências no âmbito da Educação Inclusiva. Valendo-se de uma abordagem qualitativa, este trabalho conta com as contribuições teóricas de Mantoan e Lunuti (2022), Brasil (1900,2015), Larrosa (2019), Freire (2021) entre outros. Ouvir os professores é instigá-los a ressignificar-se por meio de alternativas que contribuam com práticas mais inclusivas, ofertando novos sentidos a um cotidiano escolar cada vez mais diverso. Sendo assim, as oficinas tiveram os relatos dos professores como um dos instrumentos capazes de impulsioná-los a contribuir uns com os outros por meio da “partilha sensível” de saberes. Além disso, foi possível, evidenciar superações e dificuldades no âmbito escolar a partir dos diálogos e provocações. Com o propósito de interferir significativamente na aprendizagem dos estudantes, discutiu-se a política de inclusão e as práticas docentes desenvolvidas. Com isso, percebeu-se a necessidade de investir na formação dos professores, criando espaços de discussão e exposição das suas ideias e experiências, a fim de construir novos parâmetros para práticas escolares mais inclusivas.

Palavras-chave: Formação de professores. Experiências formativas. Práticas inclusivas. Oficinas pedagógicas.

INTRODUÇÃO

¹ Mestra em Formação de Professores, pelo Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores (PPGFPUEP.). Graduada em Pedagogia pela Universidade Vale do Acaraú- UVA, Professor de Educação Básica, wagnesdeisearaujo@gmail.com

² Mestra em Formação de Professores pelo Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores (PPGFPUEPB). Graduada em Pedagogia pela Universidade Vale do Acaraú- UVA, Professor de Educação Básica, valdinetepontesm@gmail.com

³ Doutor em Ciências da Educação pela Veni Creator Christian University-EUA. Mestre em Ciências da Educação pela Universidad Autónoma Del Sur-UNASUR-PY. Graduação em Pedagogia pela Faculdade Cristo Rei-PI. Graduação em História pela Universidade Estadual da Paraíba-UEPB, Professor de Educação Básica, aldaberonvn@hotmail.com

Refletir a educação e sua complexidade sociopolítica, econômica e cultural, sobretudo, com intuito de explicar as ações educativas pelo crivo da política de inclusão⁴ no que tange à formação docente, constituem um processo que remete aos saberes e fazeres do exercício da profissão de ser professor.

Nessa dinâmica de ações o marco inicial para educação assegura no seu Artigo 5.º, que “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade [...]” (Brasil, 1988, p.2). Em consonância com a proposta da Educação como direito de todos, princípios são reafirmados em Declaração da Salamanca (Brasil, 1994) em comum acordo com a Política de inclusão (2008), numa forte discussão ao Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei, 13.146/2015), que prevê garantia de direitos à educação. (Brasil, 2019).

Essa reflexão diz respeito a um pensamento mais aguçado em relação à Política de inclusão a qual preconiza igualdade de condições e ensino de qualidade para todos, ações desencadeadas desde 1990: transversalidade na oferta, atenção na ação pedagógica, e ainda, o pensamento crítico a respeito das diversas formas de aprender. Essas inferências, acerca da Política, aludem à relação tempo/espço e revelam-se fundamentais, tendo em vista que apontam para a necessidade de considerar, na organização do trabalho pedagógico, o uso adequado do tempo e dos espaços, favorecendo aprendizes inteiros e motivados. Assim como aconselha Costa-Renders (2021) mesmo sabendo que “o desafio é colocar a corporeidade do aprendiz no centro das estratégias pedagógicas” (p. 134).

Sendo assim, numa tentativa de transpor esse pensamento à formação continuada dos professores de Lagoa de Dentro-PB, adotou-se as narrativas como possibilidade para contar suas histórias, vivências e experiências. Estas, construídas culturalmente, são capazes de evidenciar a escola como um ambiente sociocultural inclusivo. Desse modo, já que “a experiência não exclui a vivência, mas a pressupõe e ultrapassa” (Mitrovitch, 2011, p.79) essa troca entre os professores contribui para discutir práticas e perceber necessidades e possibilidades cotidianas. Tais ações, incorporadas a um processo dinâmico e reflexivo do saber e do fazer, estimulam novas práticas, assim como defendido por Nóvoa (2013) e Alarcão (2018), quanto à relevância da reflexão do fazer pedagógico no ambiente escolar.

⁴ Ao pensar a Política de inclusão -é preciso saber que a partir da Declaração Universal organizada durante a Conferência Mundial em Jothien na Tailândia (1990), são definidas necessidades básicas de aprendizagens, estabelecendo compromissos mundiais de modo a garantir o conhecimento básico a todas as pessoas.

Desse modo, torna-se relevante saber: como se pensou a formação dos professores para Política de Inclusão no país? Os profissionais da educação da cidade de Lagoa de Dentro-PB têm discutido fortemente os processos inclusivos a partir de documentos, resoluções, decretos, dentre outros, visando contribuir com a política de inclusão na rede? É possível ressignificar as ações cotidianas e prover um olhar para diversidade contribuindo para práticas inclusivas na escola?

A atividade fez refletir o cotidiano sob a luz das experiências vividas, apoia-se numa metodologia dinâmica e criativa, a partir de oficinas com os professores da Educação Infantil e do Ensino fundamental anos iniciais, num processo de “escuta sensível”, trazendo narrativas - relatos das suas experiências no âmbito da Educação Inclusiva. Priorizou-se a abordagem qualitativa, utilizando o método de investigação analíticoexplicativa, descritiva com procedimentos de pesquisa bibliográfica, (Severino, 2015; Prodanov; Freitas, 2013).

Cade ressaltar que o conhecimento partilhado articula-se a uma finalidade propositalmente imbricada com as falas docentes a fim de enaltecer sua participação por meio do que foi narrado, pois “compreender um pouco mais o ser humano na sua complexidade, entender o mundo humano, demarcar nossas identidades, o que somos como nos construímos é o trabalho simbólico das análises narrativas” (Motta, 2013, p. 17).

A ação proposta de contar suas experiência durante a oficina,contribuiu para reflexão das práticas desenvolvidas no cotidiano escolar e, como esses espaços percebem a formação continuada. A atividade experienciada encontrou convergência no pensamento de Larrosa, por considerar que “a experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova” (2019, p. 26).

O diálogo entre os docentes proporcionou caminhos para entender o processo de inclusão na escola por meio das suas experiências compartilhadas e por considerar as práticas desenvolvidas como ponto de partida para construção de um novo pensar e agir cotidianamente.

As ideias de Mantoan e Lanuti, (2021; 2022) neste artigo, reforçam as ações inerentes à Política de inclusão e, discutem com muito fervor, a educação inclusiva no nosso país, essencialmente, por acreditar na formação dos professores como ferramenta mobilizadora das mudanças de práticas pedagógicas no cenário educativo atual.

Tal pensamento, culmina com o que aborda Freire (2021), quando nos convida a sair da alienação que a sociedade nos impõe e a buscar a transformação da realidade, acreditando que quando o estudante tem oportunidades “pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo” (p .60).

Essa dinâmica, corrobora com o que é preconizado pela educação: uma aprendizagem significativa, inclusiva e de qualidade para todos os estudantes, sobretudo, aqueles que apresentam um maior grau de dificuldades cotidianas. O que se impõe como um desafio e que “nos faz pensar a ação educativa de forma a ressignificar-se, reconhecendo ser fundamental o compartilhamento das experiências entre os professores nos ambientes escolares inclusivos.” (Matias, 2022, p.37). Percebe-se, portanto, que é tarefa do educador, inserir na sua trajetória uma formação permanente, de todo modo, entender que todos os estudantes precisam ser incluídos, cuidados e potencializados. Essa ação está explícita na Constituição Federal (1988) no seu Artigo 206, respectivamente no que fundamenta os princípios I e VII, tem como prioridade aprendizagem significativa, oferta a matrícula com entrada e continuidade e, garantia acima de tudo, qualidade educacional.

Essa confluência, fortemente declarada no processo de ensino e a aprendizagem tem relação com o que recomenda a LDB 9.394/96, institui a atividade docente como meio para realização e aprimoramento de novas experiências, pluralização de ideias e valorizando do trabalho pedagógico inclusivo. Assim, reconhecer idiossincrasias dos estudante, contribui, essencialmente, para o desenvolvimento das potencialidade e avanço da aprendizagem.

Estas equivalências perpassam a atividade docente que prima pela formação de professores de forma olística e com discernimento político pedagógico às práticas desenvolvidas no âmbito da educação atual.

Desse modo, a escola precisa passar pela metamorfose necessária às demandas sociais, o que inclui um olhar atento à formação e à construção da identidade docente que para Pimenta (1999) é um processo no qual o professor é considerado, como sujeito situado num dado contexto histórico, onde, portanto, sua identidade vai sendo construída. De acordo com Schaffel (2007) a formação inicial do professor constitui um dos pontos principais na constituição de sua identidade profissional, uma vez que “o espaço escolar, os seus atores sociais assumem uma dimensão estruturante (...) na atribuição e na incorporação da identidade profissional do professor” (p. 113-114). Nas palavras de Nòvoa (2022), a metamorfose da escola implica na criação de um novo ambiente educativo com uma diversidade de espaços, práticas colaborativas, trabalho em grupo, convergência entre estudo, pesquisa e conhecimento. Neste cenário, é preciso o reconhecimento de que a formação profissional dos professores, tanto a inicial quanto a continuada não atendem às demandas do século XXI.

Portanto, “precisamos, pois, de reconstruir estes ambientes, tendo sempre como orientação que o lugar da formação é o lugar da profissão” (Nóvoa, 2022, p. 62-63). Tudo que foi dito até aqui, realça o valor positivo que a formação permanente reaviva à prática pedagógica

e solicita dos professores a necessidade de analisar aquilo que funciona, o que se deve abandonar, o que se tem de desaprender, o que é preciso reconstruir, tendo em vista que as mudanças repercutem muito e que podem fornecer pistas para gerar alternativas. (Imbernòn, 2009).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Dinâmica: entre laços da diversidade

Como o próprio nome sugere, as dinâmicas são atividades, geralmente, realizadas em /com um grupo para promover diálogos e interações entre os participantes. Também pode ser tomada como um arcabouço favorável às temáticas a serem abordadas pelo grupo. São procedimentos ativos que constroem sentido via prática e na discussão das posturas que promove. Portanto, após exaustivas pesquisas para localizar a melhor dinâmica que desse conta das nossas exceptivas enquanto formadoras, criamos a dinâmica: entre laços da diversidade.

Sua elaboração ocorreu da seguinte maneira: disponibilizamos algumas fitas de TNT, com larguras, cores e tamanhos diferentes para que cada participante pudesse escolher a sua e retornar ao círculo previamente organizado. Escolhemos uma música alegre cuja letra fazia certa transposição de sentido para o momento formativo, apesar de não abordar exatamente o tema em discussão, animou o grupo.

Pedimos para que cada professor, pensasse numa palavra cujo sentido colaborasse para contextualizar práticas inclusivas em educação, tomando como ponto de partida as próprias experiências nesse campo. O/a professor/a que escolhesse a palavra solidariedade, por exemplo, não poderia deixá-la solta sem discuti-la, pois, era preciso, enquanto segurava-se a fita de TNT⁵, contextualizar a palavra dentro da sua experiência com a educação inclusiva.

Enquanto isso, envolvia-se a fita na do colega da direita, a fim de formar um círculo com vários laços. Após essa primeira etapa, foi preciso fundamentar a dinâmica trazendo elucidações sobre as metáforas que ela produziu. As fitas, por serem diferentes, em relação aos tamanhos, cores e formas, representaram a diversidade e, ao mesmo tempo, o cotidiano escolar.

Sobre este tema, buscamos respaldo em Alves (2003) quando discute o cotidiano escolar e considera seus diversos atores como praticantes do cotidiano, entende que somos um acúmulo

⁵ Tecido não tecido.

de ações e acontecimentos culturais cotidianos. A autora reforça que devemos perceber a escola, não apenas enxergando suas fragilidades e sendo imobilizados por elas, mas considerar que as saídas possíveis criadas na escola como práticas de superação das dificuldades são resultado das ações dos sujeitos envolvidos naquele contexto. Na oportunidade, lançamos então a pergunta: **Quem constrói o cotidiano escolar?** Nos reportamos aos participantes chamando a sua atenção para a junção das fitas que representariam um cotidiano diverso tecido, por várias mãos. Ou seja, a inclusão deve ser um trabalho colaborativo e humanizado.

Importa notar que uma das principais aprendizagens ofertadas pela dinâmica foi por em evidência que laços formam nós, pois os laços construídos, cotidianamente no ambiente escolar tendem a ser fortalecidos por um trabalho em equipe que contribua com a “metamorfose da escola”, tão requerida e imposta pelas demandas deste século. Este pensamento também é defendido por Lima (2021) quando afirma que "o ambiente demanda pluriversalidade, isto é, presença, diálogo e horizontalidade entre diferentes vozes e modos de viver, de nomear, de produzir conhecimento" (p.126).

De certo, várias provocações foram sendo colocadas e o grupo instigado a dialogar sobre os desafios e conquistas no campo da educação inclusiva. À medida que um professor narrador escolhia uma palavra, também a contextualizava a fim de potencializar o momento formativo por meio do diálogo e da reflexão crítica sobre o que era colocado por cada um.

A imagem abaixo oferece condições visuais mais favoráveis para podermos “capturar” a partilha sensível que estava em curso naquele momento.

Figura 1 Realização da dinâmica



Fonte: Arquivo das formadoras

Freire (2021) diz que falta nas escolas um “pensar autêntico”, os estudantes não corroboram com as ideias, porque as ditamos, não compartilhamos. Mas o que nos faz pensar que a escola não proporciona meios para uma reinvenção, recriação? Este pensamento faz acreditar, conforme pensamento do autor, que nos falta criticidade, somos seres passivos, ingênuos, acomodados diante das problemáticas existentes. Nos falta ações mais indagadoras, a educação exige ousadia, “não pode temer ao debate” (p.127). Foi neste entusiasmo que construímos saberes, com o pensamento de que é preciso pensar para além da sala de aula.

Cabe a escola, repensar sua ação pedagógica, motivo pelo qual nos leva a questionar: o que estamos fazendo tem contribuído para promoção de saberes? Em que as experiências passadas minimizaram a aprendizagem? Refletir a ação pedagógica, hoje, é construir novos significados, pois “cabe ao presente redimi-lo, salvá-lo, ressuscitá-lo.” (Mitrovitch, 2011, p.144). Esse entendimento da autora nos pensar que o inacabado de um passado oprimido, ainda com resquícios nas ações cotidianas, está à espera de uma nova experiência, urge por libertação.

Oficinas pedagógicas

Como proposta para essa formação de professores, buscamos algo que correspondesse as expectativas da temática que seria abordada durante o encontro com os professores. O nosso Plano de Trabalho tinha como ponto de partida: “Escola e diversidade: passos para uma prática educativa inclusiva”. A inspiração para utilizar as oficinas, encontrou respaldo criativo e funcional nas nossas experiências no curso de mestrado em formação de professores da Uepb⁶. Precisava ser algo que abarcasse o público docente da Educação infantil e dos anos iniciais do Ensino fundamental de modo coerente e significativo.

As oficinas pedagógicas pareceram apropriadas tendo em vista que se caracterizam por serem “sequências didáticas que correspondem à maneira de situar algumas atividades em relação à outras, e não apenas o tipo de tarefa, é um critério que permite realizar algumas identificações ou caracterizações preliminares da forma de ensinar” (Zabala, 1998, p.53). Este autor acredita que é preciso refletir sobre a capacidade que as sequências didáticas possuem para se chegar àquilo que se pretende, por isso mesmo ele propõe utilizar a atenção à diversidade e a concepção construtivista como um referencial possível para essa análise. Nessa perspectiva,

⁶ Universidade Estadual da Paraíba.

a aprendizagem é tomada como uma construção pessoal em que cada um atribui significado a um determinado objeto de ensino, tal “construção implica, na contribuição por parte da pessoa que aprende, de seu interesse e disponibilidade, de seus conhecimentos prévios e de suas experiências” (1998, p. 63).

Sendo assim, “acreditamos que as oficinas pedagógicas podem instigar novas atitudes em relação à formação crítica e reflexiva dos professores e, por conseguinte, sua postura frente à aprendizagem significativa das crianças(...)” (Araújo, 2023, p. 49). Esse pensamento cunhado por Araújo (2023), é também discutido por Nóvoa (2013), pois em relação aos saberes da experiência docente, estes, que seguem sendo entendidos como objeto de reflexão, precisam ser valorizados e compartilhados de forma a despertar novos conhecimentos. Por isso, a proposta de desenvolver a oficina, passa por essa sensibilidade.

Desse modo, criou-se um ambiente geral para essa formação de professores, o qual foi tomado como campo de aprendizagens e reflexões para além dos diálogos exaustivos sobre inclusão, cooperação, solidariedade ou empatia. Na atualidade, sabe-se da necessidade aguda de criar situações ou aproveitar as situações cotidianas existentes para evoca-las na via prática dos processos de inclusão escolar. Goodson (2013), confirma que neste processo de desenvolvimento da ação docente o que está faltando é a “voz do professor.” (p.69). Esta mensagem condiz com as narrativas sobre o trabalho inclusivo nas escolas durante a oficina.

Como provocação para contextualizar as oficinas pedagógicas exibimos no slide, uma imagem alusiva ao trabalho em equipe, a fim de que pudesse suscitar diálogos a respeito da política de inclusão e, por conseguinte, da educação inclusiva. De forma a não confundir com Educação especial que se trata de uma modalidade de educação escolar para um público específico: “educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (Brasil, 1996). Discutiu-se a educação numa perspectiva inclusiva, ou seja, uma educação para todos, sobretudo, buscando ampliar a compreensão de que “a escola, com todos os seus defeitos e limites, é ainda uma das poucas instituições que pode proteger os mais pobres e vulneráveis” (Nóvoa, 2022, p. 44).

Partindo do princípio de que as situações vivenciadas pelos docentes, nos diversos contextos escolares acerca da inclusão, poderiam ser representadas, propomos que cada grupo de 5 cinco ou mais professores elaborassem pequenas “esculturas” utilizando massas de modelar, previamente disponibilizadas pela equipe da Secretaria de Educação.

A ideia de produzir utilizando esse material se deu porque "a escultura, (...) é a arte de transformar matéria bruta (pedra, metal, madeira etc.) em formas espaciais com significado. Quando dizemos “formas espaciais”, queremos dizer formas em terceira dimensão, isto é, com volume, altura e profundidade”(Fernandes, 2024). Além disso, a massinha, possui uma belíssima paleta de cores e grande flexibilidade, o que capacita o “artista” à modelagem rápida e eficaz, sem necessariamente ser preciso grandes técnicas para realizar a sua produção.

De forma explícita, por meio de interações, sorrisos e olhares atentos, os docentes demonstraram satisfação com a ideia: discutiam nos grupos a melhor maneira de representar uma experiência sobre educação inclusiva, assim como orientamos. Para este momento, recorreremos às narrativas dos professores a fim de promover “a partilha sensível de saberes”. Tal assertiva é apropriada na visão de Motta (2013) ao observar que “nossas narrativas tecem nossas vidas(...) são mais que representações: são estruturas que preenchem de sentido a experiência e instituem significação à vida humana” (p.11). Dessa forma, cada grupo apresentou e contextualizou sua produção, como mostra a imagem abaixo.

Figura 2. Apresentação das produções da oficina sobre Educação inclusiva



Fonte: Arquivo pessoal das formadoras

CONCLUSÃO

O trabalho desenvolvido nessa formação nos ajudou a evidenciar a relevância do processo de construção do conhecimento pedagógico pelos próprios docentes, assim como solicitamos o protagonismo dos nossos alunos, os professores puderam compartilhar suas experiências, deixando-as fluir como ações formativas. Isso pode ser considerado como um suporte positivo para alicerçar a construção de pessoas e escolas mais inclusivas.

Notabilizamos que as discussões acerca da Política de inclusão ainda precisam encontrar força e respaldo nas vozes docentes, principalmente, porque são eles quem vivenciam mais de perto as fragilidades e barreiras que as escolas enfrentam, mesmo porque entendemos que é a escola o lugar de ressignificações e sentido, portanto, lugar de luta pelas desigualdades sociais.

Durante a realização das oficinas e da dinâmica, estivemos cientes de que não se acham apenas dificuldades, mas inúmeras experiências que inspiram e que enchem de alegria o coração daqueles que aceitam o desafio de incluir e conseguem criar estratégias correspondentes aos seus contextos de atuação superando e ajudando a superar limites.

Endossamos a principal mensagem da nossa dinâmica entrelaços da diversidade: laços formam nós na convergência cotidiana das diferenças e das pessoas as quais se dispõem a não apenas cumprir leis, mas trazer potência e humanização à prática educativa como um bem comum necessário e urgente.

Portanto, com as oficinas desenvolvidas durante a formação, foi possível perceber que os professores, do município de Lagoa de Dentro-PB, têm superado suas angústias e dificuldades, embora reconheçam que as problemáticas cotidianas contribuem para pensar um ambiente escolar mais inclusivo e para todos. Sendo assim, discutir a Política de inclusão e as práticas docentes foi relevante para reflexão crítica da realidade declarada. Isso, também evidenciou o reconhecimento sobre a necessidade de investir na formação continuada por meio de espaços de discussão para exposição de experiências, a fim de renovar conquistas e avanços ao trabalho pedagógico desenvolvido no âmbito escolar.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2018

ALVES, Nilda. **Cultura e cotidiano escolar**. Revista Brasileira de Educação. (2003), 62-67. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/drzj7WstvQxKy7t5GssT4mk>. Acesso em: 02 de Abri. de 2024.

ARAÚJO, Wagnês Barbosa De. **Saberes e relatos docentes sobre a pré-escola: entre o lúdico e a reinvenção da aprendizagem.** Dissertação (Mestrado em Formação de Professores) – Programa de Pós-Graduação Profissional em Formação de Professores, Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande-PB, 2023.

BRASIL. **[Constituição (1988)]** Constituição da República Federativa do Brasil: Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. 496 p.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Estatuto da Pessoa com Deficiência.** 3. ed. Brasília: Senado Federal/Coordenação de Edições Técnicas, 2019.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. **[Constituição (1988)]** Constituição da República Federativa do Brasil: Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 496 p, 2016.

BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO: Jomtiem/Tailândia, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Senado Federal; Centro Gráfico, 1996.

COSTA-RENDERS, Elizabete Cristina. Um caminho, muitas pedras e as trilhas da educação inclusiva. In. MANTOAN. Maria Tereza Eglér; LANUTI, José Eduardo de Oliveira (org.). **Todos pela inclusão escolar** - dos fundamentos às práticas. Curitiba: CRV, p. 131-137, 2021.

FERNANDES, Cláudio. **"Escultura"; *Brasil Escola.*** Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/artes/escultura.htm>. Acesso em 02 de abril de 2024.

FREIRE. Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 51. ed.- Paz e Terra, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021a

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 78. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021b. 2019.

GOODSON, Ivor F. **Dar voz ao professor:** as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, Antônio. *Vidas de professor.* Tradutores: Maria dos Anjos Caseiro; Manuel Figueiredo Ferreira. 2. ed. Porto, Portugal: Editora Porto Editora, p. 63-78, 2013.

LARROSA, Jorge. **Tremores:** Escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, editora, 2019.

LIMA, Norma Silvia Trindade de. Inclusão escolar e pertencimento, cruzos a partir da experiência: capoeira e decolonialidade. In. MANTOAN. Maria Tereza Eglér; LANUTI, José

Eduardo de Oliveira (org.). **Todos pela inclusão escolar - dos fundamentos às práticas**. Curitiba: CRV, p. 131-137, 2021.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér; LANUTI, José Eduardo de Oliveira. **A escola que queremos para todos**. Curitiba: CRV, 2022.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér; LANUTI, José Eduardo de Oliveira. Os Fundamentos de uma escola Inclusiva. As escolas do LEPED. *In*: MANTOAN, Maria Tereza Eglér; LANUTI, José Eduardo de Oliveira. **Todos pela inclusão escolar - dos fundamentos às práticas**. Curitiba: CRV, p. 15-22, 2021.

MATIAS, Maria Valdinete de Pontes. **Narrativas e percepções das experiências docentes: ação formativa do Programa Educação Inclusiva - Direito à Diversidade (2009-2012)**. 2022. 225f. Dissertação (Mestrado em Formação de Professores) – Programa de Pós-Graduação Profissional em Formação de Professores, Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2022.

MOTTA, Luiz Gonzaga. **Análise crítica da narrativa**. Brasília: Universidade de Brasília, 2013.

MITROVITCH, Caroline. **Experiência e formação em Walter Benjamin**. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

NOVOA, Antonio. **Escolas e professores, proteger, transformar, valorizar**. Colaboração Yara Alvim, Salvador: SEC/IAT, 2022.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. *In*: PIMENTA, Selma Garrido. (org). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez Editora, p. 15 - 34, 1999.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2015.

SCHAFFEL, S. L.A identidade profissional em questão. *In*: CANDAU, Vera Maria. (Org.). **Reinventar a escola**. 5. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Trad. Ernani F. da Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.