

# Elementos norteadores e ações político-pedagógicas para a *inclusão*

Edwaldo Costa  
Suélen Hara  
(Organizadores)



**Atena**  
Editora

Ano 2021

# Elementos norteadores e ações político-pedagógicas para a *inclusão*

Edwaldo Costa  
Suélen Hara  
(Organizadores)



**Atena**  
Editora  
Ano 2021

**Editora chefe**

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

**Assistentes editoriais**

Natalia Oliveira

Flávia Roberta Barão

**Bibliotecária**

Janaina Ramos

**Projeto gráfico**

Natália Sandrini de Azevedo

Camila Alves de Cremo

Luiza Alves Batista

Maria Alice Pinheiro

**Imagens da capa**

iStock

**Edição de arte**

Luiza Alves Batista

**Revisão**

Os autores

2021 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do Texto © 2021 Os autores

Copyright da Edição © 2021 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena Editora



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

**Conselho Editorial**

**Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Profª Drª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa

Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais

Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília

Prof. Dr. Arnaldo Oliveira Souza Júnior – Universidade Federal do Piauí  
Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense  
Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense  
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa  
Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília  
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia  
Profª Drª Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo  
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá  
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará  
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima  
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros  
Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná  
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie de Maria Ausiliatrice  
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador  
Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México  
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense  
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins  
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros  
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas  
Profª Drª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso  
Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco  
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador  
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí  
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará  
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande  
Profª Drª Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Católica do Salvador  
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

#### **Ciências Agrárias e Multidisciplinar**

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano  
Prof. Dr. Arinaldo Pereira da Silva – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará  
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás  
Profª Drª Carla Cristina Bauermann Brasil – Universidade Federal de Santa Maria  
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos – Universidade Federal da Grande Dourados  
Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia  
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa  
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Fágner Cavalcante Patrocínio dos Santos – Universidade Federal do Ceará  
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Prof. Dr. Jael Soares Batista – Universidade Federal Rural do Semi-Árido  
Prof. Dr. Jayme Augusto Peres – Universidade Estadual do Centro-Oeste  
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Profª Drª Lina Raquel Santos Araújo – Universidade Estadual do Ceará  
Prof. Dr. Pedro Manuel Villa – Universidade Federal de Viçosa  
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão  
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará  
Profª Drª Talita de Santos Matos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Tiago da Silva Teófilo – Universidade Federal Rural do Semi-Árido  
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

### **Ciências Biológicas e da Saúde**

Prof. Dr. André Ribeiro da Silva – Universidade de Brasília  
Profª Drª Anelise Levay Murari – Universidade Federal de Pelotas  
Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás  
Profª Drª Daniela Reis Joaquim de Freitas – Universidade Federal do Piauí  
Profª Drª Débora Luana Ribeiro Pessoa – Universidade Federal do Maranhão  
Prof. Dr. Douglas Siqueira de Almeida Chaves – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri  
Profª Drª Elizabeth Cordeiro Fernandes – Faculdade Integrada Medicina  
Profª Drª Eleuza Rodrigues Machado – Faculdade Anhanguera de Brasília  
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina  
Profª Drª Eysler Gonçalves Maia Brasil – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira  
Prof. Dr. Ferlando Lima Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Profª Drª Fernanda Miguel de Andrade – Universidade Federal de Pernambuco  
Prof. Dr. Fernando Mendes – Instituto Politécnico de Coimbra – Escola Superior de Saúde de Coimbra  
Profª Drª Gabriela Vieira do Amaral – Universidade de Vassouras  
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria  
Prof. Dr. Helio Franklin Rodrigues de Almeida – Universidade Federal de Rondônia  
Profª Drª Iara Lúcia Tescarollo – Universidade São Francisco  
Prof. Dr. Igor Luiz Vieira de Lima Santos – Universidade Federal de Campina Grande  
Prof. Dr. Jefferson Thiago Souza – Universidade Estadual do Ceará  
Prof. Dr. Jesus Rodrigues Lemos – Universidade Federal do Piauí  
Prof. Dr. Jônatas de França Barros – Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará  
Prof. Dr. Luís Paulo Souza e Souza – Universidade Federal do Amazonas  
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande  
Prof. Dr. Marcus Fernando da Silva Praxedes – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Profª Drª Maria Tatiane Gonçalves Sá – Universidade do Estado do Pará  
Profª Drª Mylena Andréa Oliveira Torres – Universidade Ceuma  
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Prof. Dr. Paulo Inada – Universidade Estadual de Maringá  
Prof. Dr. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados  
Profª Drª Regiane Luz Carvalho – Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino  
Profª Drª Renata Mendes de Freitas – Universidade Federal de Juiz de Fora  
Profª Drª Vanessa da Fontoura Custódio Monteiro – Universidade do Vale do Sapucaí  
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande  
Profª Drª Welma Emidio da Silva – Universidade Federal Rural de Pernambuco

### **Ciências Exatas e da Terra e Engenharias**

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto  
Profª Drª Ana Grasielle Dionísio Corrêa – Universidade Presbiteriana Mackenzie  
Prof. Dr. Carlos Eduardo Sanches de Andrade – Universidade Federal de Goiás  
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná  
Prof. Dr. Cleiseano Emanuel da Silva Paniagua – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás  
Prof. Dr. Douglas Gonçalves da Silva – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia  
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Profª Drª Érica de Melo Azevedo – Instituto Federal do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará  
Profª Dra. Jéssica Verger Nardeli – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho  
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande  
Profª Drª Luciana do Nascimento Mendes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte  
Prof. Dr. Marcelo Marques – Universidade Estadual de Maringá  
Prof. Dr. Marco Aurélio Kistemann Junior – Universidade Federal de Juiz de Fora  
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba  
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Profª Drª Priscila Tessmer Scaglioni – Universidade Federal de Pelotas  
Prof. Dr. Sidney Gonçalves de Lima – Universidade Federal do Piauí  
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

### **Linguística, Letras e Artes**

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins  
Profª Drª Angeli Rose do Nascimento – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro  
Profª Drª Carolina Fernandes da Silva Mandaji – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará  
Profª Drª Edna Alencar da Silva Rivera – Instituto Federal de São Paulo  
Profª Drª Fernanda Tonelli – Instituto Federal de São Paulo,  
Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões  
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná  
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná  
Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará  
Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste  
Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia

## Elementos norteadores e ações político-pedagógicas para a inclusão

**Diagramação:** Camila Alves de Cremo  
**Correção:** Flávia Roberta Barão  
**Indexação:** Gabriel Motomu Teshima  
**Revisão:** Os autores  
**Organizadores:** Edwaldo Costa  
Suélen Hara

### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E38 Elementos norteadores e ações político-pedagógicas para a inclusão / Organizadores Edwaldo Costa, Suélen Hara. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2021.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-5983-386-3

DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.863211008>

1. Inclusão escolar. 2. Educação inclusiva. I. Costa, Edwaldo (Organizador) (Organizadora). II. Hara, Suélen (Organizadora) (Organizador). III. Título.

CDD 371.9

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos - CRB-8/9166

**Atena Editora**

Ponta Grossa - Paraná - Brasil

Telefone: +55 (42) 3323-5493

[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)

contato@atenaeditora.com.br

## DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.



## DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access, desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.

## APRESENTAÇÃO

É com grande alegria que apresentamos aos nossos leitores o e-book “Elementos Norteadores e Ações Político-pedagógicas para a Inclusão”. A obra traz um conjunto de contribuições voltadas a diferentes áreas da Educação. Esse e-book é composto por 14 capítulos de 32 pesquisadores.

A obra leva a público um conjunto de escritos que abordam as seguintes temáticas: inclusão escolar e as fragilidades da escola; confecção de órteses para crianças da educação infantil; prática do *bullying*; tecnologia assistiva, nanismo e permanência na escola; ensino remoto durante a Pandemia de Covid-19; o papel do psicopedagogo numa instituição de ensino profissionalizante; o programa Universidade para Todos na Universidade do Estado da Bahia; Teorias da Justiça de John Rawls e Amartya Sen; conhecimento científico e formação docente; acessibilidade de deficientes visuais; relações interpessoais dos professores de educação especial; inclusão nos anos iniciais do fundamental e evasão acadêmica.

Espera-se que com a composição diversa de autores e autoras, questões, problemas, pontos de vista, perspectivas e olhares, este e-book ofereça uma contribuição plural e significativa para a comunidade científica e profissionais da área. Como toda obra coletiva, esta também precisa ser lida tendo-se em consideração a diversidade e a riqueza específica de cada contribuição.

Por fim, sabemos ainda, o quão importante é a divulgação científica, por isso evidenciamos a estrutura da Atena Editora, capaz de oferecer uma plataforma consolidada e confiável para que estes pesquisadores exponham e divulguem seus resultados.

Desejamos a todos e todas uma boa leitura!


Edwaldo Costa  
Suélen Hara

## SUMÁRIO

### CAPÍTULO 1..... 1

A INCLUSÃO ESCOLAR E AS FRAGILIDADES DA ESCOLA: UMA ANÁLISE A PARTIR DE BOURDIEU

Rosalina Maria de Lima Leite do Nascimento


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.8632110081>

### CAPÍTULO 2..... 13

CONFECÇÃO DE ÓRTESES PARA CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM PESQUISA COM INTERVENÇÃO DO MESTRADO PROFISSIONAL DA UNIARP

Vanessa Tumelero

Marlene Zwierewicz


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.8632110082>

### CAPÍTULO 3..... 23

A PRÁTICA DO *BULLYING* CONTRA A PESSOA COM DEFICIÊNCIA E A SUA REPERCUSSÃO EM MEIO A SOCIEDADE

Cassiane de Melo Fernandes


Lorena Fachini dos Santos

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.8632110083>

### CAPÍTULO 4..... 39

A TECNOLOGIA ASSITIVA NA QUALIDADE DE VIDA DA PESSOA SURDA

Elzeni Bahia Gois de Souza

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.8632110084>


### CAPÍTULO 5..... 50

DEFICIÊNCIA FÍSICA - NANISMO: OS DESAFIOS AO ACESSO E PERMANÊNCIA NA ESCOLA

Gilberto Otaviano da Silva

Paula Alves Magnani Seabra

Manoel Osmar Seabra Júnior

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.8632110085>

### CAPÍTULO 6..... 63

ENSINO REMOTO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM TEMPOS DE PANDEMIA

Edwaldo Costa

Suélen Keiko Hara Takahama


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.8632110086>

### CAPÍTULO 7..... 74

O PAPEL DO PSICOPEDAGOGO NUMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO PROFISSIONALIZANTE: INSTRUMENTOS PSICOPEDAGÓGICOS PARA IDENTIFICAR PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM

Jacqueline Kelli Fuzetti

Elaine Cristina Moreira da Silva

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.8632110087>


**CAPÍTULO 8..... 85**

O PROGRAMA UNIVERSIDADE PARA TODOS (UPT) NA UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA: UMA OPORTUNIDADE DE INCLUSÃO E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

Ana Cleide Santos de Souza

Neila Barreto Fernandes

Maria Alice Carvalho Sacramento

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.8632110088>


**CAPÍTULO 9..... 98**

PERSPECTIVAS PARA INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL A PARTIR DAS TEORIAS DA JUSTIÇA DE JOHN RAWLS E AMARTYA SEN

Beatriz Fracaro

Gislaine Cunha Vasconcelos de Mello

Luciane Sobral

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.8632110089>

**CAPÍTULO 10..... 115**

PESQUISA COLABORATIVA: CONEXÃO ENTRE CONHECIMENTO CIENTÍFICO E FORMAÇÃO DOCENTE

Emne Mourad Boufleur

Morgana de Fátima Agostini Martins

Alessandra Viegas Josgrilbert

Maria de Fátima Viegas Josgrilbert

Roseli Áurea Soares Sanches


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.86321100810>

**CAPÍTULO 11..... 130**

DESENVOLVIMENTO DE PLACAS DE IDENTIFICAÇÃO TATÉIS PARA ACESSIBILIDADE DE DEFICIENTES VISUAIS

Raquel Rosa de Souza

Carmen Iara Walter Calcagno

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.86321100811>

**CAPÍTULO 12..... 142**

RELAÇÕES INTERPESSOAIS DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E OS OUTROS ATORES DO AMBIENTE ESCOLAR

Osni Oliveira Noberto da Silva

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.86321100812>

**CAPÍTULO 13..... 152**

TV TRADUTORA: UM NOVO OLHAR PARA A INCLUSÃO NOS ANOS INICIAIS DO FUNDAMENTAL

Francisco Lucas Nicolau da Silva

Iarla Antunes de Matos Arrais  
Samya de Oliveira Lima

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.86321100813>


**CAPÍTULO 14..... 159**

**PROGRAMA FOCOO: POTENCIALIZANDO TALENTOS E REDUZINDO A EVASÃO DOS ACADÊMICOS**

Jefferson dos Santos Funaro

Claudio Vaz de Araújo

Rosana Servelin Igual

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.86321100814>

**SOBRE OS ORGANIZADORES ..... 166**

**ÍNDICE REMISSIVO..... 167**

## PESQUISA COLABORATIVA: CONEXÃO ENTRE CONHECIMENTO CIENTÍFICO E FORMAÇÃO DOCENTE

*Data de aceite: 02/08/2021*

### **Emne Mourad Boufleur**

Universidade Federal da Grande Dourados  
(UFGD)  
Dourados-Mato Grosso do Sul

### **Morgana de Fátima Agostini Martins**

Universidade Federal da Grande Dourados  
(UFGD)  
Dourados-Mato Grosso do Sul

### **Alessandra Viegas Josgrilbert**

Universidade Federal da Grande Dourados  
(UFGD)  
Dourados-Mato Grosso do Sul

### **Maria de Fátima Viegas Josgrilbert**

Faculdades Magsul (FAMAG)  
Ponta Porã-Mato Grosso do Sul

### **Roseli Áurea Soares Sanches**

Faculdades Magsul (FAMAG)  
Ponta Porã-Mato Grosso do Sul

**RESUMO:** O presente artigo discute a importância da pesquisa colaborativa como um liame entre o conhecimento acadêmico e o campo da formação inicial e continuada do docente, a partir da revisão de literatura especializada, tendo como fonte pesquisas brasileiras, centradas em obras de diferentes autores, pesquisadores sobre a temática. A construção do artigo teve como direcionamento o campo da educação, por se entender a pesquisa colaborativa como agente facilitador do processo, possibilitando que novos significados da prática

pedagógica sejam exercitados, contribuindo para a melhoria da qualidade de ensino, pela formação de professores. Sob essa perspectiva, a pesquisa colaborativa, na área de formação de professores, ressalta-se como uma importante ferramenta para a compreensão da realidade que perpassa o espaço escolar e as ações construídas nesse contexto. Os resultados permitiram concluir a relevância desse tipo de pesquisa como um processo de estudo teórico-prático, no âmbito escolar em parceria entre o pesquisador externo e o professor e/ou grupo de professores. Essa formação continuada suscita questionamentos, reflexões e teorizações, sobre as práticas exercidas, na busca de caminhos alternativos na construção de saberes para uma nova prática pedagógica mais efetiva que possibilita aliar o conhecimento científico, à academia e à escola, por meio da metodologia, alicerçada na teoria, em prol da concretização do processo ensino-aprendizagem.

**PALAVRAS-CHAVE:** Pesquisa colaborativa. Formação Continuada. Contexto Escolar.

**ABSTRACT:** This article discusses the importance of collaborative research as a link between academic knowledge and the field of initial and continuing teacher education, based on a review of specialized literature, based on Brazilian research, centered on works by different authors, researchers on the subject. The construction of the article was directed towards the field of education, as collaborative research is understood as a facilitating agent of the process, enabling new meanings of pedagogical practice to be exercised, contributing to the improvement of

the quality of teaching, through teacher training. From this perspective, collaborative research, in the area of teacher education, stands out as an important tool for understanding the reality that permeates the school space and the actions built in this context. The results allowed us to conclude the relevance of this type of research as a process of theoretical-practical study, in the school environment, in partnership between the external researcher and the teacher and/or group of teachers. This continuing education raises questions, reflections and theorizations about the practices carried out, in the search for alternative paths in the construction of knowledge for a new, more effective pedagogical practice that makes it possible to combine scientific knowledge, academia and school, through the grounded methodology in theory, in favor of implementing the teaching-learning process.

**KEYWORDS:** Collaborative research. Continuing Education. School context.

## 1 | INTRODUÇÃO

Este artigo, embasado na pesquisa colaborativa, apresenta um estudo que nasceu da aliança entre a academia, a aquisição de novos saberes e a formação de professores, ampliando as possibilidades do fazer docente. Essa formação, tanto inicial quanto continuada tem sido um campo fértil para reflexões que perpassam a prática docente, em prol da melhoria da qualidade educacional.

Diversos estudiosos têm destacado que a formação continuada de professores é um processo que ocorre de forma contínua, tendo como ponto de partida o saber experiencial, as dificuldades e os desafios encontrados em sua prática, sendo essa formação uma exigência da Lei nº 9.394/96 que, em seu Artigo 62, estabelece que para atuar na educação básica, a formação docente deverá ser em nível superior, em curso de licenciatura plena, “como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996).

Nesse sentido, a construção do saber do professor se inicia na educação básica e “depois se complementa nos cursos de formação inicial, com instrumentalização do professor para agir na prática social, para atuar no mundo e no mercado de trabalho (ROMANOWSKI, 2007, p.138).

Destaca-se que para atuar na profissão docente, alguns requisitos inerentes à docência devem ser levados em conta como: dominar os conteúdos na área em que ele ensina, assim como saber como ensiná-los e como conectá-los “com aquilo que os estudantes já sabem; saber como explicar conceitos complexos, conduzir discussões e tomar decisões no dia a dia, que não limitem os estudantes” (ZEICHNER, 2008, p.546).

Desta forma é importante a utilização da pesquisa colaborativa como procedimento metodológico de um liame entre o pesquisador e o professor, visando à construção de saberes, por meio da formação continuada.

## 2 | A PESQUISA COLABORATIVA

A pesquisa colaborativa possibilita a reconciliação de “duas dimensões da pesquisa em educação, a produção de saberes e a formação continuada de professores” (IBIAPINA, 2008, p. 115), permitindo a conexão entre os conhecimentos científicos e os da academia com a formação do professor, sendo esta uma prática conjunta entre o pesquisador e o professor, na busca do desenvolvimento profissional, por meio da reflexão e da problematização de sua formação e de sua prática, visando atender às suas reais necessidades, no cotidiano de seu fazer profissional.

Sob esse viés, a produção de saberes privilegia o campo da formação, tão necessária ao fazer educacional, uma vez que o processo de pesquisa prevê que os docentes possam refletir não só sobre as práticas educativas, mas também sobre o próprio campo da pesquisa, sendo ambos percebidos como pressupostos que, em parceria atendem às exigências de produção de conhecimentos científicos e, em especial, da pesquisa colaborativa.

Essa linha de pesquisa iniciou-se no fim da década de 1990, quando se buscou eliminar a distância existente entre pesquisadores e docentes, já que as produções circulavam em mundos diferentes, sem a interlocução e os liames entre eles. Assim, nessa busca em diminuir o fosso existente entre eles, surgiu a proposição de aliar, na construção de saberes, pesquisadores e docentes. É oportuno, pois, destacar que a investigação na perspectiva colaborativa de construção de saberes

significa implicação de agentes, tais como: investigadores, professores, pais, administradores e estudantes em projetos comuns de produção de conhecimentos que desenvolvam espaços-tempo de reflexão crítica e de compreensão das ações e das teorias educativas em prol de uma educação mais justa e igualitária (IBIAPINA, 2016, p.36).

Em consonância a este pensar, Magalhães (2004, p. 76) argumenta que colaborar quer dizer abrir “possibilidades de questionar, expandir, recolocar o que foi posto em negociação”, como acontece, nas trocas dialógicas dos participantes do grupo de professores, por meio dos relatos de suas experiências de vida, enquanto docentes, permitindo-lhes, inclusive, reflexão sobre suas limitações, diante de suas escolhas, bem como a busca de caminhos alternativos que lhes possibilitem enfrentar essas limitações.

É nesse aspecto, que a pesquisa colaborativa contribui, pois tem como característica básica o trabalho colaborativo, o qual exige a participação voluntária dos que têm a preocupação de transformar as suas práticas e os seus entornos, uma vez que “a organização de contextos de pesquisa colaborativa proporciona condições para que os docentes reflitam e questionem as práticas educativas que desenvolvem e criem situações que trazem à tona contradições de um agir que os preocupa e que eles querem modificar e/ou transformar”(IBIAPINA, 2016, p.45).

Segundo essa mesma autora, ao se escolher esta linha de pesquisa, possibilita-se também, aos profissionais envolvidos, uma vivência sobre seus processos de formação e



sua prática educativa, considerada por eles, muitas vezes, como problemática. Por isso, nesse processo de pesquisa é imprescindível a necessidade da adesão voluntária dos participantes, já que é preciso “encontrar parceiros que tenham os mesmos interesses investigativos do pesquisador, transformando a intenção inicial de pesquisa em objetivo comum de investigação” (IBIAPINA, 2016, p.46).

Ressalta-se, assim que, o ponto chave da pesquisa colaborativa é ter como base a prática conjunta entre o pesquisador e o pesquisado, ambos buscando os seus desenvolvimentos, por meio da reflexão, problematizando as suas formações e as suas práticas, expondo as suas reais necessidades.

Faz-se importante pontuar essa questão porque é com base na metodologia que a pesquisa se faz caminhada em novas ideias, abrindo-se ao encontro do ir, do como fazer, na concretização do conhecimento. Por isso, acredita-se que a pesquisa colaborativa pode contribuir com a comunidade educacional; diante dos desafios vivenciados nas escolas, o que exige um trabalho colaborativo, em

que ocorram transformações no sujeitos envolvidos e que podem não se manifestar ou se fazer visíveis no momento em que o trabalho colaborativo está acontecendo, mas vão surgindo de forma lenta e gradual, semelhante à transformação da lagarta em borboleta, até algum tempo, após o término da experiência colaborativa (DAMASCENO, 2016, p. 93-94).

Nesse sentido a ampliação do conhecimento dos docentes pelo processo de reflexão crítica como uma prática social produz conhecimentos e transformações nas ações e nos contextos em que o pesquisador e os pesquisados deixem de ser meros objetos, “compartilhando com os pesquisadores a tarefa de transformarem as práticas, a escola e a sociedade” e, dessa maneira, as pesquisas de cunho colaborativa deixaram de “investigar sobre o professor e passam a investigar com o professor” (IBIAPINA, 2008, p. 24), contribuindo também para a formação em serviço, por ter, como proposição, a reflexão do professor sobre a sua prática pedagógica.

O trabalho colaborativo, que é desenvolvido pelo professor especialista, juntamente com os professores do ensino, vem contribuindo para a aprendizagem dos alunos e, especialmente, para a capacitação dos professores, uma vez que a troca de experiências e de reflexão sobre sua prática e sobre o coletivo da escola oportunizam que a aprendizagem ocorra “na delimitação e na solução de problemas, por meio da reflexão sobre seus sucessos e fracassos” (CAPELLINI, 2004, p.70).

Esse envolvimento provocado pela necessidade diante do desconhecido e do conflito com o inesperado, exige um trabalho colaborativo, em que todos se predisponham a se envolver e, quando fazemos isso, abrimos nossos olhares para o outro, esvaziando-nos e, assim, ficamos prontos para o preenchimento do aprendizado, da descoberta. É nesse sentido que a pesquisa colaborativa vem romper com a prática rotineira, já que seus meandros promovem

rupturas com as práticas tradicionais de investigação, tendo os professores como participante desse processo, de modo que esses não são co-pesquisadores, mas sim tomam as decisões e responsabilidades pelas ações que o grupo desenvolve em conjunto, objetivando transformar uma determinada realidade educativa (JORGE; PEREIRA, 2016, p. 116).

Por isso mesmo, esse tipo de pesquisa torna-se relevante, especialmente, no que se refere às dinâmicas do espaço escolar, uma vez que ela “é desenvolvida em processo formativo, em parcerias entre as instituições e as relações pessoais em torno de um objetivo em comum, pela construção dos diálogos de autonomia e respeito mútuo, por meio de um trabalho colaborativo” (JORGE; PEREIRA, 2016, p. 116).

Importante aspecto a ser assinalado é que, em geral, em muitas pesquisas e teses de que se tem notícia e que se constituem em obras, ainda não se encontra um grande número delas a se pautarem por esse caminhar, pois muitos ainda confundem o processo de cooperação com o pesquisador, com o de colaboração.

Neste sentido, cumpre-nos ressaltar a diferença entre cooperação e colaboração, pontuando que um grupo colaborativo

é constituído por pessoas voluntárias, no sentido de que participam do grupo espontaneamente, por vontade própria, sem serem coagidas ou cooptadas por alguém a participar. As relações no grupo tendem a ser espontâneas quando partem dos próprios professores, enquanto grupo social, e evoluem a partir da própria comunidade, não sendo, portanto, reguladas externamente, embora possam ser apoiadas administrativamente ou mediadas/assessoradas por agentes externos (FIORENTINI, 2004, p.53).

Esse autor pontua ainda que mesmo quando os grupos de gestores “obrigam seus professores a fazerem parte de grupos de trabalho e estudo, podem, inconscientemente, estar contribuindo para a formação de grupos coletivos que, talvez, nunca venham a ser, de fato, colaborativos”. O mesmo autor acrescenta, ainda, que isto também pode ocorrer nos meios acadêmicos com

um pesquisador universitário que tenta cooptar professores da escola para abrirem suas salas de aula para a pesquisa acadêmica e até mesmo quando os convida para fazer parte de uma equipe de pesquisa-ação ou de um programa de educação continuada. O máximo que conseguiremos, nestes casos, é uma pesquisa cooperativa (FIORENTINI, 2004, p. 53).

Para que realmente se façam as distinções entre as duas pesquisas, faz-se necessário compreender que nem todo trabalho coletivo é cooperativo, apesar dos termos terem significados de ação conjunta, Damasceno explica que:

cooperação difere de colaboração, pois enquanto na primeira o grupo executa o trabalho de acordo com o sistema, não possuindo autonomia nem poder de decisão, na colaboração o trabalho é realizado visando objetivos comuns negociados por todos do grupo, que trabalham em conjunto e se apoiam mutuamente (DAMASCENO, 2016, p. 96-97).

Diante do exposto, essa autora clareia o pensamento, asseverando que cooperação

é uma fase do trabalho coletivo que ainda não chega a ser colaborativo, pois apesar da cooperação se fazer por meio da realização de ações conjuntas e de comum acordo, o ponto crucial, todavia, é que parte do grupo não tem autonomia e poder de decisão sobre essas ações. Já a colaboração

pressupõe relação de confiança entre os participantes, que ocorre por meio do diálogo, conduzindo à compreensão dos significados e dos problemas que cada um se defronta. A criação desse ambiente requer constante negociação de sentidos e compartilhamentos de significado (DAMASCENO, 2016, p.106).

Assim, nessa relação, cuja tônica é a constância dos conflitos vividos, acredita-se estar a característica básica de todo fazer laboral docente, pois este se desestabiliza continuamente, mas, ao mesmo tempo, ao buscar caminhos para o novo, esbarra-se, temporariamente, nos velhos caminhos já percorridos, como pontos de apoio, para se lançar, mais fortalecidamente, ou ao menos de modo mais perceptível, na tentativa do novo, do acertar, do construir, num eterno vai e vem, em busca da melhor atuação e dos melhores resultados.

Para tanto, os educadores necessitam capacitar-se para que possam estar atualizados, na função de educar. Sendo assim, a formação tão sonhada e buscada precisa cada vez mais de estudo, de dedicação e, principalmente, de reflexão sobre a própria prática. Por isso,

no desenvolvimento da pesquisa, os pesquisadores e os professores estabelecem uma rede de negociações que objetiva a mudança das práticas docentes. Esse processo investigativo favorece, sobremaneira, tanto a produção de conhecimentos quanto a formação e o desenvolvimento profissional (IBIAPINA, 2016, p.35).

Nesse processo investigativo em grupo, essa produção de conhecimento traz ânimo e alento a cada um, por meio dos encontros de formação continuada, pela construção de novos saberes, sendo a mola propulsora do seu dia a dia, fazendo dos estudos tanto quanto da escola um campo fértil de investigação da pesquisa, pois exige de cada um dos participantes docentes uma formação teórico-metodológica, consistente, que pode e deve ser mediada por uma orientação filosófica teórico-prática de trabalho, que enxergue o ser humano como alguém capaz de interpretar e transformar a realidade, reelaborando-a.

Sob esse ponto de vista, mas mais afeto ao trabalho dos professores, Zeichner afirma que os

professores que são práticos reflexivos desempenham importantes papéis na definição das orientações das reformas educativas e na produção de conhecimento sobre o ensino, graças a um trabalho de reflexão na e sobre a sua própria experiência (ZEICHNER, 2008, p.10-11).

Nesse sentido, a pesquisa colaborativa encontra seu lugar, uma vez que, continuamente, a formação do professor reflexivo e do seu agir ensejam novas abordagens contributivas para a expansão de seus conhecimentos, pois, por nossa convivência

cotidiana, no mundo escolar, sabemos que as instituições educacionais propagam, por meio de suas formas de ensinar, valores perpetuados pela ordem social vigente, muitas vezes, calcados na dominação.

A pesquisa colaborativa, nesse viés, permite não só, a descrição da cultura da sociedade, como também a escolar, que possibilita

inserir-se no processo de construção dessa cultura, aproximando-se de pessoas, situações locais e eventos típicos de pesquisa, de maneira a entender que os significados que caracterizam o mundo social são constituídos pelo homem, em um processo de interpretação e reinterpretação de sua experiência (HORIKAWA, 2008, p.23).

Esse processo de interpretação e reinterpretação de sua experiência corresponde a uma transformação, pausada e contínua, do que se aprendeu e se vai aprendendo nos estudos e nas participações no grupo, pelas trocas de ideias, pelos diálogos, em que todos se permitem ser atores e coadjuvantes.

Vale ressaltar aqui a relevância da participação de profissionais de Educação nesses encontros porque amplia as visões do grupo, trazendo olhares diferenciados para a escola. Nesse sentido,

a formação centrada na escola envolve estratégias empregadas conjuntamente pelos formadores e pelos professores para dirigir os programas de formação de modo que respondam às necessidades definidas da escola e para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem em sala de aula e nas escolas (IMBERNÓN, 2010, p. 85).

Por isso, torna-se imperioso ao professor “Refletir sobre a prática educacional, mediante a análise da realidade do ensino, da compreensão”. Deste modo, para ele “a interpretação e a intervenção sobre a prática” surgem como proposta de abertura para novas práticas, bem como para a articulação de movimentos, no sentido de aliar a teoria à própria prática, permitindo não só a conjuntura de novos saberes na construção de sua docência, mas, principalmente, o diálogo reflexivo com os envolvidos, nesse processo de formação (IMBERNÓN, 2010, p. 43).

Para que esse processo de formação se efetive, é preciso a leitura de textos científicos, como instrumentos inerentes ao trabalho que se queira exercer, sendo mesmo, essencial, uma vez que se considera que as interações discursivas, produzidas por esses contatos entre o pesquisador e os professores, nas trocas de experiências, possam se constituir em espaços abertos de construção do diálogo e da profissionalização.

Assim, a pesquisa colaborativa se institui em uma abordagem transformadora de experiências e de vivências, pois, por meio das palestras, das leituras, das trocas e reflexões de ideias, os envolvidos, paulatinamente, são levados a reconhecerem as relações intrínsecas entre a teoria e a prática exercida, possibilitando-lhes uma reformulação de seus pensares e de seus fazeres.

Coadunando com esse pensar, Horikawa (2008, p. 24) afirma que o professor “a

partir do domínio das teorias de ensino aprendido e das formas de se analisar criticamente o contexto particular em que atua”, torna-se capaz de não só analisar o outro em seu crescimento, mas também o seu próprio, pois este fazer discursivo favorece, sobremaneira, o desenvolvimento das capacidades necessárias à formação crítico-reflexivo.

Esse fazer vai ao encontro daquilo que Magalhães (2002) propugna, por envolver questionamentos constantes, vigentes em sala de aula, fruto das práticas exercidas pelo professor, diante das concepções de ensino aprendizagem adquiridas por ele, ao longo do seu caminhar e, se refletem em seus posicionamentos, quanto aos conteúdos selecionados e quanto aos valores que estão sendo a ele atribuídos, bem como o modo como estão veiculadas as representações destes, tanto nas escolas quanto socialmente, o que, certamente, exige continuamente uma reavaliação, por meio de debates do professor como profissional crítico e reflexivo, propiciando uma rede de discussões dos papéis que, de modo tradicional, são exercidos pelo professor frente, a seus alunos, pelas práticas por ele efetivadas, em prol de uma construção compartilhada de conhecimentos.

Essa possibilidade de o professor poder analisar a sua ação profissional, ampliando-a na troca com outros profissionais, abrangendo questões não só culturais quanto sociais e históricas, por meio da problematização de sua prática, certamente, render-lhe-á contribuições, que permitirão a ele encontrar alternativas capazes de transformar suas ações, de modo que estas possam corresponder aos objetivos reais de uma formação crítica de seu educando.

E é nesse ponto que queremos destacar aqui a dimensão formativa principal das investigações colaborativas, pois “no trabalho colaborativo, cada sujeito, por meio da interlocução com os outros, aprende mais sobre si mesmo, sobre os outros e sobre a vida em geral” (SILVA; IBIAPINA, 2016, p.136).

Por isso, a análise da ação profissional tem como foco o acionamento da prática do professor, a fim de que ele consiga compreender o que faz, como faz, por que faz e como pode fazer diferentemente. Consequentemente, o espaço do diálogo no grupo permite que cada um se olhe, que cada um se investigue, percebendo-se diferente e colocando-se no lugar do outro.

Nessa perspectiva, a compreensão do seu fazer, constitui-se na visão de Ibiapina e Ferreira, em uma parte crucial da pesquisa colaborativa, pois, para o desenvolvimento da ação investigativa, faz-se necessário que o pesquisador bem como o professor ou qualquer outro que tomem parte no processo de produção e de desenvolvimento da investigação tornem-se corresponsáveis, em conjunção, em prol da produção acadêmica.

Sob esse viés, essas autoras afirmam que

o potencial da investigação colaborativa está justamente em dar conta não somente da compreensão da realidade macrosocial, mas, sobretudo, em dar poder aos professores para que eles possam compreender, analisar e produzir conhecimentos que mudem essa realidade, desvelando as ideologias

existentes nas relações mantidas no contexto escolar (IBIAPINA; FERREIRA, 2007, p. 31).

Para essa atuação, embasada no diálogo, na reflexão e na interação, é que se avulta o papel da pesquisa colaborativa, uma vez que ela incita essa interação entre pesquisador e professores, segundo uma dinâmica que se centraliza na ação dos professores, auxiliando-os para que possam, paulatinamente, realizar as conexões necessárias entre os objetivos pretendidos, as ações a serem realizadas e as teorias, técnicas e instrumentos que possam dar a eles a oportunidade de exporem suas dúvidas, seus temores, seus anseios, por meio do diálogo e, ao mesmo tempo, suas convicções e as reflexões críticas de suas práticas, permitindo-lhes fundamentá-las e, após a confrontação com a realidade envolvida, reorganizá-las em proveito de todos.

Por isso, a investigação colaborativa é uma grande aliada da aquisição do conhecimento, no âmbito escolar, por permitir ao grupo, nos encontros, expor-se e, por meio dessa exposição, ter a chance de trazer suas dúvidas e também seus temores, suas expectativas e necessidades, possibilitando, por meio dessa confrontação a reorganização da visão do trabalho docente, em novos posicionamentos e entendimentos.

Para que se concretizem essas ações, faz-se necessário o ato de colaborar, que significa

pensar-agir para criar possibilidades de compartilhamento das ideias, percepções, representações e concepções, com o propósito de criar condições de questionar, negociar e reelaborar. A ênfase na unidade pesquisa-formação com a mediação da reflexão crítica, cujo questionamento central é a via do confronto, constitui princípio básico da investigação colaborativa (BANDEIRA, 2016, p. 25).

Essa prática possível, levantada pela pesquisa colaborativa, tem como fulcro não só aproximar a academia das instituições escolares; mas também da sociedade e, sobretudo, suscitar, em cada um que dela participe, uma visão ampliada dos fatos do cotidiano, incitando que docentes acedam a formas particulares de reflexão sobre suas práticas, uma vez que não existem receitas enfeixadas de seus fazeres, enquadradas, prontas para uso e consumo, antes, o fazer com objetivos exige uma prática que deve ser continuamente analisada e reconstruída, tendo em mente, sempre, aquilo a que se propõe atingir.

Assim, a investigação colaborativa está intrinsecamente relacionada com a pesquisa e a formação e, nesse sentido,

o foco da Pesquisa Colaborativa é a vida real do professorado, bem como do processo educativo e as relações estabelecidas pelos professores e pesquisadores como sujeitos da história que constroem no desenvolvimento da atividade docente, tornando-os mais conscientes do contexto no qual estão inseridos, alicerçados por visão e compreensão crítica das suas atuações (FERREIRA; IBIAPINA, 2011, p. 122).

Deste modo, ao se propor uma pesquisa com base nessa proposta, intrinsecamente

tal decisão provoca a reflexão sobre a ação docente alicerçada em teorias que lhe servem de esteio, criando formas de interpretação e transformação das práticas para melhoria da sua atuação, como contribuição à sociedade e ao desenvolvimento dos educandos.

Por isso, os encontros de formação de professores podem se constituir como um movimento colaborativo, pois este

constitui processo que envolve pensar-agir, agir-refletir dos agentes participantes em forma de espiral, cujo fato crucial são as necessidades existenciais e que, por meio das mediações da reflexão crítica, conflitos são gerados e em decorrência, necessidades externas e internas se confrontam e, nesse embate de forças convergentes e divergentes, possibilidades são geradas para o desenvolvimento pessoal e profissional tanto de professores quanto de pesquisadores (BANDEIRA, 2016, p. 26).

Essa parceria torna-se, pois relevante, por permitir na pesquisa colaborativa, tanto os pesquisadores quanto o grupo reconhecerem-se, em seus papéis diferenciados, como agentes de transformação, que podem gerar possibilidades de desenvolvimento tanto pessoal, social quanto profissional, pelos debates das problemáticas apontadas, no intuito de se construir uma percepção mais próxima da realidade dos educandos e dos docentes.

Nesse caminhar profissional, quatro ações básicas se tornam relevantes e servirão como aliadas quando postas, constantemente em debate para se chegar a um consenso. Elas envolvem as ações que devem permear a formação do grupo crítico-reflexivo, as quais devem estar fundamentadas e sistematizadas em torno das ações de: descrever, informar, confrontar e reconstruir.

A primeira ação, a de descrever, deve ter o intuito de provocar a reflexão do pensamento de cada um sobre as ações cotidianamente executadas, expondo-as o mais objetivamente possível. Nessa tentativa de descrição, é preciso que cada um se distancie do seu fazer para analisar, sobre diferentes aspectos, suas atividades, buscando identificar maneiras de acesso, reflexivamente, a uma determinada ação em prol da consecução dos objetivos traçados. Assim, nesse intuito, cada qual deve expor

da maneira mais objetiva possível, as ações por eles desencadeadas na realização de uma atividade profissional. O sentido da ação está no fato de ela permitir aos participantes de uma interação reflexiva observar de forma distanciada uma ação, evitando pré-julgamentos e juízos de valor antecipados. Ainda, desenvolver discursos sobre a própria ação e descobrir maneiras de acessar reflexivamente uma determinada ação (HORIKAWA, 2008, p. 26).

#### A segunda ação, a de

informar justifica-se pela necessidade de alcançar a compreensão acerca dos conhecimentos, princípios e valores que embasaram a prática descrita e de identificar os motivos que definiram as escolhas feitas. Recuperam-se aí as teorias das quais os profissionais se apropriaram ao longo de sua vivência pessoal e profissional (HORIKAWA, 2008, p. 26).

Nessa ação de informar, considera-se a necessidade de os envolvidos

compreenderem o processo, enquanto conteúdo de formação docente baseando-se nos conhecimentos por eles adquiridos, bem como nos princípios e valores que sustentam as práticas efetivadas na ação de descrever e, pela reflexão, identificarem os motivos que os levaram a essas escolhas. Esse caminhar da ação torna possível aos participantes identificarem as teorias das quais eles se apropriaram ao longo de suas vivências pessoais, como profissionais, tomando uma nova consciência de seus papéis, exigindo uma nova ação: a de confrontar.

Na ação do confrontar, procede-se à análise da prática, visando relacioná-la ao contexto cultural, social e política em que está implicada, de maneira que se perceba que ela não é resultado de escolhas idiossincráticas, mas de condições históricas que definem a forma de o profissional conceber a situação de trabalho na qual se envolve (HORIKAWA, 2008, p. 26).

Nessa ação, que é a de confrontar, todos devem fazer uma análise de suas práticas, tanto cultural quanto social e politicamente, pois esse contexto reflete-se em qualquer prática e não resulta de escolhas isoladamente, mas de todas as escolhas de que toda prática está imbuída. Assim, por meio dessa ação, os docentes podem perceber que suas práticas não são tão somente, resultado de escolhas próprias, mas sim, de condições históricas que as definem e as alicerçam, em suas condições de trabalho.

Sustentado nessas três primeiras ações básicas, os participantes de uma pesquisa colaborativa podem e devem sentirem-se aptos a reconstruírem seus caminhos com novos passos, não mais titubeantes, à procura de um porto seguro, mas, paulatinamente, apoiando-se no passo a passo do processo por eles empreitados, uma vez que reconhecem nesse fazer as suas condições também de estudiosos e de colaboradores, capazes de viabilizarem novas construções de saberes em conjunto, seja na relação de detentores de experiências, seja como de aprendizes, em vários aspectos que se apresentam no decorrer dos encontros, das palestras e dos estudos efetuados.

Essa condição de caminhante permite ao grupo adquirir novas perspectivas e ter a convicção de que entre a teoria e a prática há sempre a mediação do sujeito, imbuído de intenções e objetivos, diante do contexto que se lhe apresenta e não é possível apenas transpor, diretamente, a teoria à prática, pois entre elas existe todo um universo de limites e possibilidades de respostas, levando-o a constatar que, entre a teoria e a prática, o processo nunca é linear e único, mas que aquela deve ser transformada, continuamente, em instrumento de análise das ações, para se tornar cada vez mais uma prática eficaz.

Essa reconstrução das ações efetuadas transforma-se em um processo constante de autoavaliação e tem sustentação na pesquisa colaborativa, uma vez que o grupo, envolvendo pesquisadora e componentes, intervém juntos em prol dos objetivos definidos. Segundo Horikawa, em relação ao fazer dos professores, a pesquisadora

age no sentido de construir com os participantes da pesquisa novas interpretações da atividade educativa e de novos instrumentos para agir no contexto educacional, considerando as possibilidades e limites que ele



apresenta à ação do professor (HORIKAWA, 2008, p.30).

Assim, a pesquisa colaborativa, segundo os pressupostos de Ibiapina (2008), tem como fulcro a transformação dos espaços escolares, por sua ação emancipatório, abrindo possibilidades de reflexão aos professores, tendo como apoio de suas práticas, a problematização, o pensar e, conseqüentemente, a reformulação das práticas que não atingiram seus objetivos, em práticas eficazes.

Por outro lado, esse fazer, trazido das universidades pela academia, à sociedade, aos bancos escolares, contribui para reforçar o caminho para uma nova estrutura escolar, permitindo à escola:

reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de forma a promover o sucesso educativo, através de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 21).

Em consonância a esse pensar, a prática da pesquisa colaborativa faz-se necessária, na escola, para rever

as formas de interação vigentes entre todos os segmentos que a compõe e que nela interferem. Precisa realimentar, sua estrutura, sua organização, seu projeto político pedagógico, seus recursos didáticos, metodologias e estratégias de ensino, bem como suas práticas avaliativas. Para acolher todos os alunos, a escola precisa, sobretudo, transformar suas intenções e escolhas curriculares, oferecendo um ensino diferenciado que favoreça o desenvolvimento e a inclusão social (GLAT; BLANCO, 2007, p.30).

É preciso, sobretudo que os professores e a gestão escolar e toda sua equipe direcionem a formação de seus professores, revendo e reavaliando todas as formas de interação que ocorrem entre os diversos segmentos que compõem a escola e que nela interferem, sem dúvida alguma.

As constatações e as reflexões sobre esta temática nortearam as mudanças nas práticas pedagógicas do século XXI, diante da responsabilidade social de cada um, tanto para a efetivação quanto para a aplicação dessas políticas dentro dos muros escolares, ampliando também a ótica da sociedade sobre esse universo.

Segundo Ibiapina, a pesquisa colaborativa no âmbito escolar torna-se não só pertinente, mas também relevante porque:

o pesquisador aproxima suas preocupações das preocupações dos professores, compreendendo-as por meio da reflexividade crítica, e proporciona condições para que os professores revejam conceitos e práticas; e de outro lado, contempla o campo da prática, quando o pesquisador solicita a colaboração dos docentes para investigar certo objeto de pesquisa, investigando e fazendo avançar a formação docente (IBIAPINA, 2008, p. 114 -115).

Essa prática colaborativa é capaz de proporcionar o desenvolvimento do grupo,

já que as ações de colaboração “se constituem práticas sociais que têm como objeto a introdução de transformações quanto a necessidades dos contextos dos participantes e implicam certo grau de conhecimento da realidade”, objetivando a transformação “com a finalidade de empoderar os participantes por meio de uma prática crítica e criativa” (OLIVEIRA; MAGALHÃES, 2011, p. 66).

Para exercer uma prática colaborativa, o professor precisa refletir criticamente sobre sua atuação, a qual deve ser criativa a fim de produzir novas formas de pensar e de agir e, nem sempre o espaço escolar propicia momentos adequados, para debater, com outros professores, os problemas advindos da profissão. Por isso, muitos se perdem em seus fazeres e se tornam inoperantes, sem “condições para o enfrentamento das necessidades e dilemas de práticas arraigadas por parte dos professores, que as realizam, desde a formação docente” (ALBUQUERQUE; IBIAPINA, 2016, p.77).

Esse novo olhar sobre a prática educacional deve estar apoiado e consolidado na reflexão crítica e na ação de colaboração que se alicerçam na necessidade da formação continuada compreendida como uma

prática reflexiva que considera o professor um sujeito da ação que valoriza suas experiências pessoais suas incursões teóricas, seus saberes da prática e possibilita-lhe atribuir novo significado a sua prática ao longo do seu processo de formação, bem como permite-lhe compreender e enfrentar as dificuldades com as quais se depara diariamente no exercício da profissão (RICHIT, 2010, p.67).

De acordo com Magalhães (1998, p.73), no trabalho colaborativo, nem todos têm a mesma agenda ou poder institucional, mas é preciso “que tenham possibilidades de apresentarem e negociarem representações e valores na compreensão da realidade”, com o mesmo poder de decisão, desde que isso seja negociado entre eles. Nesse viés, o pesquisador, ao chamar a atenção para o cumprimento do cronograma, não deverá visar a uma imposição ao docente, no entanto, elucida-se aqui a responsabilidade necessária no trabalho colaborativo, pois é do pesquisador a função de dirigir o trabalho, como encaminhamento da pesquisa, para que esta tenha um bom andamento.

Neste artigo ressaltou-se a importância da pesquisa colaborativa como uma significativa ferramenta que propicia a aproximação entre “academia e escola a fim de colaborar com a formação contínua do professor para transformação da realidade por meio da ação e da reflexão (BORTONI-RICARDO, 2011, p. 968).

Assim, diante das dificuldades que muitos docentes enfrentam no dia a dia escolar, a pesquisa colaborativa pode e deve ser uma escolha metodológica, por propiciar a reflexão de seu fazer na sala de aula, permitindo-lhe relacionar a teoria com a prática frente aos “objetivos traçados pelos agentes do trabalho pedagógico, encontrando-se aí os descompassos entre a meta pretendida e o trabalho efetivamente realizado (HORIKAWA, 2008, p.25).

Nesse sentido a pesquisa colaborativa por ter como tônica, o estudo, a reflexão, o questionamento, no afã de um trabalho mais produtivo e eficaz, deve fazer parte do docente atuante, se já não faz, pois só assim, o professor poderá enfrentar os desafios que permeiam, a cada dia, o interior de uma sala de aula, com um público cada vez mais heterogêneo.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, M. O. de A.; IBIAPINA, I. M. L. de M. Revoada colaborativa: o ritmo e a velocidade do voo dependem do outro. In: IBIAPINA, I. M. L. de M.; BANDEIRA H. M. M.; ARAUJO F. A. M. (Orgs.). **Pesquisa colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes**. EDUFPI – Conselho Editorial. 1ª ed., 2016.

BANDEIRA, H. M. M. Diálogo sobre atividade intelectual e material na colaboração: a que provém este livro? In: IBIAPINA, I. M. L. de M.; BANDEIRA H. M. M.; ARAUJO, F. A. M. (Orgs.). **Pesquisa colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes**. EDUFPI – Conselho Editorial. 1ª ed., 2016.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2011.

**BRASIL**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Lei nº 9.394, de 1996.

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

CAPELLINI, V. L. M. F. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental**. 2004. 300f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial: UFSCar, São Carlos, 2004.

DAMASCENO, I. C. A colaboração na compreensão das professoras. In: IBIAPINA, I. M. L. de M.; BANDEIRA H. M. M.; ARAUJO F. A. M. (Orgs.). **Pesquisa colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes**. EDUFPI – Conselho Editorial. 1ª ed., p.91-110, 2016.

FERREIRA, M.S.; IBIAPINA, I. M. L. M. A pesquisa colaborativa como espaço formativo. In: MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. (Org). **Questões de método e de linguagem na formação docente**. São Paulo: Mercado das Letras, 2011, p.119-140.

FIORENTINI, D. Pesquisar Práticas Colaborativas ou Pesquisar Colaborativamente? In: **Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

GLAT, R.; BLANCO, L. de M. V. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, R. (org.). **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. 20 p. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007.

HORIKAWA, A. Y. Pesquisa Colaborativa: uma construção compartilhada de instrumentos. **Revista Intercâmbio**. São Paulo, v. 18, p. 22-42, 2008.

IBIAPINA, I. M. L. de M. (Org.). **Pesquisa colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Líder Livro Editora, 2008.

IBIAPINA, I. M. L. de M.; FERREIRA, M. S.; RIBEIRO, M. M. G. **Pesquisa em educação**: múltiplos olhares. Brasília: Líber Livro, 2007.

IBIAPINA, I. M. L. de M.; BANDEIRA H. M. M.; ARAUJO F. A. M. (Orgs.). **Pesquisa colaborativa**: multirreferenciais e práticas convergentes. EDUFPI – Conselho Editorial. 1ª ed., 2016.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

JORGE, N. M.; PEREIRA, P. S. Os movimentos de uma pesquisa colaborativa na formação continuada de professores de Matemática. In: **Encontro Nacional de Educação Matemática**, 12, 2016. Anais... São Paulo: UNICSUL, 2016.

MAGALHÃES, M. C. C. **Projetos de formação contínua de educadores para uma prática crítica**. The Specialist, v. 19, n. 2, p. 169-184, 1998.

MAGALHÃES, M. O professor de línguas como pesquisador de sua ação: A pesquisa colaborativa. In: GIMENEZ, T. (Org.). In: **Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina: UEL, 2002. p. 39-55.

MAGALHÃES, M. C. C. (Org.). **A formação do professor como um profissional crítico: Linguagem e reflexão**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

OLIVEIRA, W. de; MAGALHÃES, M. C. C. A colaboração crítica como categoria de análise da atividade docente. In: MAGALHÃES, M. C.C.; FIDALGO, S. S. (Orgs.). **Questões de método e de linguagem na formação docente**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. p. 65-76.

RICHT, A. **Apropriação do Conhecimento Pedagógico-Tecnológico em Matemática e a Formação Continuada de Professores**. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas. Rio Claro, SP, 2010.

ROMANOWSKI, J. P. **Formação e Profissionalização docente**. Curitiba: Ibpex, 2007.

SILVA, E. do. N.; IBIAPINA, I. M. L. de M. PESQUISA COLABORATIVA: possibilidade de reelaboração das práticas de resolução de problemas matemáticos. In: IBIAPINA, I. M. L. de M.; BANDEIRA H. M. M.; ARAUJO F. A. M. (Orgs.). **Pesquisa colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes**. EDUFPI – Conselho Editorial. 1ª ed., p.131-149, 2016.

ZEICHNER K. **Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente**. Educ. Soc., Campinas, vol. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008; 535. Disponível em <https://www.cedes.unicamp.br/> Acesso dia 3-5-2021.

## ÍNDICE REMISSIVO

### A

Acessibilidade 1, 14, 24, 40, 43, 46, 48, 50, 55, 56, 60, 71, 114, 130, 131, 132, 133, 135, 139, 140, 141

Alunos 1, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 18, 29, 30, 31, 33, 36, 37, 58, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 74, 76, 77, 78, 79, 81, 82, 83, 85, 86, 88, 91, 92, 93, 94, 95, 108, 118, 122, 126, 142, 143, 144, 145, 146, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 160

Amartya Sen 41, 98, 99, 100, 103, 110, 112, 113, 114

Ambiente escolar 28, 51, 53, 57, 81, 82, 108, 142, 144, 145, 149, 150

Aprendizagem 7, 8, 9, 10, 11, 14, 18, 29, 32, 37, 44, 50, 51, 53, 54, 56, 57, 59, 60, 64, 65, 66, 68, 69, 72, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 87, 93, 115, 118, 121, 122, 126, 143, 145, 147, 149, 154, 155, 156, 157, 160, 161, 162, 163, 164, 165

Atores do ambiente escolar 142

### B

Bourdieu 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 11, 12

Bullying 23, 24, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 35, 36, 37, 38

### C

Conhecimento científico 3, 4, 5, 115

Covid-19 63, 64, 71, 72

### D

Deficiência física 32, 50, 51, 53, 57

Deficientes visuais 130, 132, 139, 141

Dificuldades 8, 10, 15, 27, 30, 31, 32, 42, 44, 47, 51, 52, 53, 54, 56, 58, 60, 66, 68, 69, 76, 77, 79, 81, 82, 83, 84, 105, 107, 116, 127, 145, 148, 156, 160

Docentes 11, 13, 16, 18, 19, 20, 21, 69, 74, 82, 117, 118, 120, 123, 124, 125, 126, 127, 142, 146, 147, 148, 149

### E

Educação especial 15, 21, 26, 37, 38, 50, 51, 52, 54, 56, 57, 59, 60, 61, 63, 64, 66, 69, 70, 71, 72, 73, 107, 108, 128, 142, 144, 147, 148, 149, 150, 151, 166

Educação infantil 13, 16, 18, 19, 20, 86, 116, 147, 150, 166

Ensino 5, 6, 9, 15, 16, 17, 19, 31, 36, 37, 50, 51, 54, 55, 56, 57, 59, 60, 63, 64, 65, 67, 68, 69, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 105, 114, 115, 116, 118, 120, 121, 122, 126, 128, 131, 134, 143, 147, 148, 151, 152, 154, 155, 156, 157, 159, 160, 161, 162

Ensino fundamental 64, 86, 116, 152, 156, 157, 160

Ensino remoto 63, 65, 71, 72, 73

Ensino superior 64, 85, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 114, 161

Escola 1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 15, 17, 18, 20, 22, 28, 29, 30, 31, 35, 37, 38, 42, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 65, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 77, 79, 82, 83, 84, 86, 95, 108, 115, 118, 119, 120, 121, 126, 127, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 154, 155, 160, 166

Evasão 29, 159, 161

Evasão escolar 29

## **F**

Formação docente 13, 16, 18, 19, 115, 116, 125, 126, 127, 128, 129, 143, 150

Fragilidades da escola 1

## **I**

Inclusão 1, 2, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 27, 28, 30, 31, 33, 34, 35, 37, 42, 43, 47, 48, 49, 50, 51, 53, 55, 59, 60, 61, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 85, 88, 90, 93, 94, 98, 99, 100, 106, 108, 109, 110, 111, 112, 126, 128, 131, 140, 142, 143, 145, 147, 149, 150, 151, 152, 154, 155, 157, 160, 164

Inclusão escolar 1, 2, 7, 11, 12, 22, 53, 55, 60, 64, 66, 69, 70, 128, 150, 151

Inclusão nos anos iniciais do fundamental 152

Instrumentos psicopedagógicos 74, 77

## **J**

John Rawls 98, 99, 100, 103, 113

## **N**

Nanismo 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 59, 60

Nanismo na escola 51, 53, 55, 56

## **O**

Órteses para crianças 13, 16

## **P**

Permanência na escola 50, 52, 86

Pesquisa colaborativa 115, 116, 117, 118, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129

Pesquisa com intervenção do Mestrado Profissional da UNIARP 13

Pessoa com deficiência no Brasil 98, 99, 100, 106

Pessoa surda 39, 41

Placas táteis 130, 131, 132, 139

Potencializando talentos 159

Problemas de aprendizagem 74

Professores 1, 8, 9, 11, 18, 20, 22, 30, 33, 53, 57, 58, 59, 65, 66, 67, 70, 71, 72, 77, 79, 82, 91, 93, 95, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 129, 142, 144, 146, 147, 148, 149, 150, 154, 160

Programa universidade para todos 85, 87, 88, 90, 91, 92, 93, 95, 96

Psicopedagogo 74, 76, 77, 82, 83, 84

## **Q**

Qualidade de vida 17, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 48, 60, 104, 160, 163

## **R**

Relações interpessoais 27, 28, 75, 142, 144, 150

## **S**

Sala de aula 31, 40, 45, 58, 59, 67, 68, 82, 121, 122, 127, 128, 144, 147, 148, 154, 156, 164, 165

Sociedade 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 12, 14, 22, 23, 24, 25, 26, 29, 30, 32, 33, 34, 35, 36, 38, 40, 41, 43, 51, 54, 55, 56, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 75, 86, 87, 88, 89, 92, 93, 95, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 106, 109, 110, 111, 112, 118, 121, 123, 124, 126, 131, 153, 154, 157, 159, 160, 162

Surdez 157

## **T**

Tecnologia assistiva 39

Teorias da Justiça 98, 99, 112, 113

Transformação social 5, 85





TV tradutora 154

## **U**

UNIARP 13, 14, 16, 20

Universidade do Estado da Bahia 85, 89, 90, 96, 97, 142, 144

# Elementos norteadores e ações político-pedagógicas para a *inclusão*

-  [www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)
-  [contato@atenaeditora.com.br](mailto:contato@atenaeditora.com.br)
-  [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)
-  [www.facebook.com/atenaeditora.com.br](https://www.facebook.com/atenaeditora.com.br)



# Elementos norteadores e ações político-pedagógicas para a *inclusão*

-  [www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)
-  [contato@atenaeditora.com.br](mailto:contato@atenaeditora.com.br)
-  [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)
-  [www.facebook.com/atenaeditora.com.br](https://www.facebook.com/atenaeditora.com.br)