

## **A FORMAÇÃO CONTINUADA NA/DA ESCOLA E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA INCLUSÃO DE CRIANÇAS E PROFESSORES COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Clayde Aparecida Belo da Silva Mariano  
PPGEEDUC – CCENS/Ufes/Alegre  
claydeaparecidabelomariano@gmail.com

Alexandro Braga Vieira  
PPGEEDUC – CCENS/Ufes/Alegre  
PPGMPE – CE – Ufes  
allexbraga@hotmail.com

Eixo Temático: Formação de Professores  
Comunicação Oral

**Resumo:** O estudo é base da pesquisa elaborada no Programa de Pós-Graduação em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores, do Centro de Ciências Exatas, Naturais e da Saúde, da Universidade Federal do Espírito Santo- Campus Alegre. Essa proposta de trabalho teve como objetivo central, constituir propostas de formação continuada *na/da* escola para o fortalecimento dos processos de inclusão de crianças e de professores com deficiência na Educação Infantil. Tal estudo foi realizado numa escola de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Cachoeiro de Itapemirim-ES, lócus de coleta dados no período de abril a dezembro de 2017. Baseada nos pressupostos da pesquisa-ação colaborativo-crítica, a investigação buscou capturar as narrativas que a escola produzia acerca da inclusão de crianças e de professores com deficiência visando compor momentos de formação continuada, sempre numa relação teoria e prática. Essa ação foi desenvolvida por meio de duas frentes de trabalho: a) registro de narrativas produzidas na escola sobre a inclusão de crianças e de professores com deficiência; b) momentos de formação *na/da* escola a partir da reflexão crítica dessas narrativas, unida ao acompanhamento das práticas pedagógicas. Os sujeitos da pesquisa, foram profissionais da escola: gestora escolar, pedagogo, professores (com e sem deficiência) e criança com indicativos à Educação Especial. A pesquisa sustentase em Boaventura de Sousa Santos (2006, 2008), Philippe Meirieu (2005), além de teóricos do campo da formação docente, da Educação Especial e da infância. Como resultados, aponta a importância de se pensar a potência da formação continuada *na/da* escola, ou seja, nos momentos de formação realizados nesses espaços-tempos em diálogo com as questões vividas e constitutivas do ato educativo, tendo, como foco, potencializar as práticas pedagógicas e os processos de ensino-aprendizagem.

**Palavras-chave:** Formação Continuada. Inclusão Escolar. Educação Infantil.

## **Introdução**

Buscamos neste estudo compor conhecimentos sobre as contribuições da formação continuada de professores no limiar dos pressupostos da Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar. O interesse em discutir a temática em tela está atrelado a nossa constituição como profissional que transitou durante vinte anos no espaço da Educação Infantil e, nesse contexto, passou por experiências no campo da gestão da sala de aula e da escola, vivenciando o desafio de promover a inclusão de crianças com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, nesta etapa da Educação Básica.

No entanto, ao adentrar o campo de investigação para desenvolvimento da pesquisa de mestrado, deparamo-nos não somente com o desafio de promover a inclusão de crianças com indicativos à Educação Especial na Educação Infantil, mas, também, com a presença de uma professora surda que ocupava função de regente de classe em uma turma do Pré I (crianças ouvintes com 4 anos de idade).

Se o interesse inicial era problematizar o trabalho pedagógico realizado com as crianças encaminhadas para a Educação Especial, não podíamos nos furtar de debater sobre os modos de como uma professora surda ia se constituindo docente na Educação infantil. Em assim sendo, tornava-se amplamente oportuna a composição de momentos de formação continuada, tendo em vista a escola se ver desafiada a garantir o direito à Educação para uma criança com diagnóstico de deficiência, bem como condições de trabalho para uma docente surda, necessitando, ela, contar com as redes de apoio para exercer sua profissionalidade.

A polêmica sobre a presença de alunos e professores com deficiência numa escola comum nos motivou a realizar o presente estudo que tem como objetivo

*principal constituir processos de formação continuada na/da escola com os profissionais da Educação para o fortalecimento dos processos de inclusão de crianças e de professores com deficiência na Educação Infantil, tendo como locus uma unidade municipal de ensino de Cachoeiro de Itapemirim-ES.*

Dessa forma, por meio dos pressupostos da pesquisa-ação colaborativo-crítica, buscamos pensar a *formação na/da escola*. Trata-se de propostas de formação que se realizam **na escola** a partir **da escola**, ou seja, uma formação que reconhece a escola como locus de formação docente e que assume o diálogo entre as questões da prática docente com diferentes aportes teóricos.

Essa concepção de formação se mostra como uma rica possibilidade de o docente lançar um olhar crítico-reflexivo sobre a Educação na busca por contextos significativos de ensino-aprendizagem. Por essa razão, corroboramos as ideias de Alarcão (2001, p. 18) quando diz que “[...] a escola tem a função de preparar cidadãos, mas não pode ser pensada apenas como tempo de preparação para a vida. Ela é a própria vida, um local de vivência da cidadania”.

Em assim sendo, seguimos um caminho contra hegemônico de muitas propostas de formação continuada em Educação Especial, ou seja, trabalhamos com a ideia de que o professor da sala de aula comum também tem/precisa participar desses momentos – por igualmente ser responsável pela mediação do ato pedagógico – assumindo a ideia de que o docente comum é um profissional que, juntamente com os demais membros da escola (diretor/pedagogo/coordenador/professores do Atendimento Educacional Especializado, cuidador), pode planejar, mediar, avaliar e organizar apoios aos alunos e ao professor com deficiência visando uma maior justiça cognitiva (SANTOS, 2008) na sala de aula comum.

A *formação na/da escola* pode colaborar com a criação de novas-outras lógicas de ensino-aprendizagem e assim proporcionar às crianças as oportunidades necessárias para elas promoverem vínculos com os conhecimentos mediados nos diferentes espaços-tempos da escola, relacionando, assim, toda essa apropriação com a sociedade na qual estão inseridas e ao professor com deficiência melhores condições de trabalho.

Por acreditarmos que é importante se pensar em estratégias de formação para todos os profissionais da Educação, outro fator que precisa ser levado em consideração é a diversidade cultural e socioeconômica presente nos cotidianos escolares, situação que demanda desses sujeitos a criação de “[...] ambientes educativos em que diferentes alunos, com os mais diversificados percursos de escolarização, consigam participar; que contribuam com experiências de sucessos” (JESUS, 2006, p. 100).

Nesse sentido, Santos (2007) nos ajuda entender que para a vivência da formação *na/da escola* é importante romper com a monocultura do saber para se trabalhar com uma ecologia de saberes, distanciando, assim, a escola de uma concepção rígida de currículo (assumida como lista de conteúdos) e estimulando-a a pensar em propostas curriculares mais flexíveis que permitam que diferentes conhecimentos possam ser explorados/mediados na escola, sem hierarquias, pois, a monocultura do saber produz ausência, inexistência e ignorância e uma ecologia de saberes traz a possibilidade de pensarmos em uma pluralidade de saberes e de experiências existentes no contexto social.

### **A formação continuada na/da escola à luz das contribuições de Boaventura de Sousa Santos e Philippe Meirieu**

[...] não é simplesmente de um conhecimento novo que necessitamos; o que necessitamos é de um novo modo de produção de conhecimento. Não necessitamos de alternativas, necessitamos é de um pensamento alternativo às alternativas (SANTOS, 2007, p.20).

A partir dessa afirmativa de Santos (2007), podemos dizer que a formação *na/da escola* se coloca como mais um pensamento alternativo para se potencializar a formação dos professores visando o trabalho com a Educação Especial na escola comum. Em relação à formação continuada de professores, na interface com a Educação Especial, apresentamos uma reflexão crítica que Santos (2008) faz sobre o pensamento moderno.

Segundo suas teorizações, o pensamento moderno é movido por uma racionalidade denominada indolente, ou seja, preguiçosa, que se considera única e exclusiva e que coloca a ciência como a única forma de conhecimento valorado. Diante disso, ela não se exercita o suficiente para poder ver a riqueza inesgotável que existe em outras formas de conhecimento e experiências e que podem contribuir com a compreensão da transformação da realidade social. Diante disso, há de se romper com os pressupostos da razão indolente para apostarmos em várias alternativas de formação continuada, dentre tantas, a que se realiza na escola.

Nessa mesma lógica, Ferraço (2002) observa a importância de se pensar em propostas de formação que se afastem desta forma de a razão indolente se manifestar, quer dizer, que promovam encontros entre sujeitos, conhecimentos e experiências, de forma tal que as teorias que assumem a Educação como direito público e subjetivo, dialoguem com as práticas escolares e essas com os fundamentos que embasam o fazer docente dentro de uma perspectiva crítica.

[...] de nada adianta agir no indivíduo isolado. De nada adianta agir sem uma perspectiva de intervenção nas relações que ele estabelece com os outros. O eu só se produz, só se constitui, nas relações, nos enredamentos com os demais (FERRAÇO, 2002, p. 131).

Neste sentido, para não se transformar a diferença/diversidade humana em sinônimos de desigualdade, a *formação continuada na/da escola* visando à inclusão de crianças e de professores com deficiência na Educação Infantil apresenta uma concepção de escola que assume o compromisso ético de não se descartar ninguém dos atos de ensinar-aprender, visando sempre uma leitura crítica dos vários condicionantes que precisam ser analisados durante o processo de ensino-aprendizagem.

As contribuições teóricas de Phillippe Meirieu (2002, 2005) também sustentam a formação continuada na/da escola visando à inclusão de crianças e professores com indicativos à Educação Especial na Educação Infantil. Como diz o autor, o humano é educável. Em assim sendo, para que a escola seja subjetivada como espaço público (aquela que se compromete com a aprendizagem de todos) é relevante enxergar as potências/particularidades humanas existentes no dia-a-

dia desta instituição. Potências essas que se estabeleceram como ferramentas interessantes para que o grupo de professores possa conceber que as estratégias pedagógicas podem ser mudadas e assim se assentarem como procedimentos e linhas de ações transformadoras da Educação Especial na escola comum.

### **Dentro de uma ecologia de possibilidades formativas: formação continuada de professores *na/da escola***

Por se tratar de uma proposta de formação que se realiza ***na escola*** e a partir ***da escola***, ou, em outras palavras, uma formação que reconhece a escola como locus de formação docente e que assume o diálogo entre as questões da prática docente como uma rica possibilidade de o docente lançar um olhar crítico-reflexivo sobre a Educação, na busca por contextos significativos de ensino-aprendizagem, a ***formação na/da escola*** pode colaborar com a criação de novas-outras lógicas de ensino-aprendizagem e proporcionar aos estudantes as oportunidades necessárias para que promovam vínculos com os conhecimentos mediados nos diferentes espaços-tempos da escola, relacionando, assim, toda essa apropriação com a sociedade na qual estão inseridos. Jesus (2008, p. 78) diz que “[...] os profissionais devem tomar consciência da sua própria profissionalidade em termos individuais e coletivos, assumindo também a formação continuada como parte da ética de ser profissional da educação”.

Pautada na pesquisa-ação colaborativo-crítica, a primeira fase do estudo se deu por meio da observação do cotidiano escolar para composição de uma escuta sensível sobre a organização do trabalho pedagógico e a produção discursiva a respeito da presença de crianças e de professores com deficiência na sala de aula comum. Denominamos as práticas discursivas produzidas sobre a inclusão desses sujeitos de teorias ocultas, porque elas se realizavam por meio de falas, mas também olhares, expressões, silêncios e silenciamentos, expressões corporais, ou seja, tudo o que era produzido (nem sempre escrito) sobre as pessoas público-alvo da Educação Especial que habitavam a escola.

Já a segunda fase, diz respeito ao fomento dos momentos de *formação continuada na/da escola* e ao acompanhamento das práticas pedagógicas fortalecidas pelos espaços-tempos formativos.

Tendo em vista o desafio de promover a inclusão de crianças e de professores com deficiência na sala de aula comum, apresentamos a seguir, alguns discursos que anunciam que a escola almejava vivenciar processos de formação em contexto

Eu acho que a SEME agiu muito errado em ter deixado uma professora surda dar aula. Ah! Eu não aceito isso não! Mas, fazer o que, né. Agora, é dançar conforme a música (LARANJA VALÊNCIA- GESTORA 1).

Tem momentos que a vejo no pátio com as crianças, porque eu ainda não tive a oportunidade de vê-la dando aula. Então, fico pensando: será que essas crianças vão conseguir aprender alguma coisa? (PROFESSORA L4).

É menina, não é nada fácil se relacionar com uma professora surda e quando a gente não sabe interpretar a fala é um desafio. Essa que trabalha com a gente aí, algumas coisas pelo jeito da boca ela entende o que a gente fala. Só que ela também tem vezes que não entende o que a gente fala e aí dana tudo (SERVENTE L1).

Eu quase não converso com ela sei lá. [ela faz uma expressão meio que torcendo o nariz] quando ela chega se eu estiver sozinha, dou logo um jeitinho de sair, mas se tiver alguém por perto eu até fico (SERVENTE L2).

Uma **primeira questão** que emergia dos discursos/sinais presentes na escola dizia respeito a um sentimento de medo e de ansiedade sobre como lidar com as trajetórias e necessidades de pessoas com deficiência, tendo em vista os processos de inclusão conflitarem com os modos organizativos da escola que ainda não levava em consideração determinadas condições de ser/estar no mundo e com as redes necessárias para se aprender e ensinar na interface com a diferença/diversidade humana.

Uma **segunda questão** se reportava às dificuldades em se apostar no ato de ensinar em meio às diferenças. Percebíamos que era necessário um despertar para educabilidade de todos (MEIRIEU, 2005). Afinal de contas, os sujeitos com deficiências pareciam estar sendo resumidos em suas necessidades/incapacidades.

Essas teorias eram constituídas em virtude da inclusão de uma criança que denominamos de Laranja Seleta. Quem era esse sujeito? Uma criança que possuía um laudo que trazia CID-G80. Ela: gritava o tempo todo e seus gritos eram desconfortáveis para os professores e demais funcionários da escola. Para ilustrar esse contexto, trazemos os seguintes discursos relacionados ao Laranja Seleta:

*Nossa! Hoje ele tá que tá, hein! Santo Deus! Como grita! Gente, o que fazer com essa criança? Ela não para de gritar! (SERVENTE 1).*

*Ih, minha filha! Você não viu nada! Tem que ouvir esses gritos dentro da sala de aula. São ensurdecedores (CUIDADORA).*

*Deve ser por isso que a mãe traz para escola todo santo dia. Para poder descansar. Já pensou se ele estuda o dia inteiro? (AUXILIAR DE SALA 1).*

Para, além disso, Laranja da Terra, a professora surda, chegara nesse cenário. Uma professora da sala de aula comum e também com deficiência. Na busca de indícios que pudessem potencializar a *formação continuada na/da escola*, capturamos alguns discursos que remetem à Laranja da Terra, concernente a sua deficiência.

*Foi um baque quando cheguei aqui e vi uma professora que não ouvia para dar aula para meu filho. Fiquei apavorada! Pensei: Ah, meu Deus! O que será dessas crianças? (MÃE DE ALUNO).*

*Minha sala é ao lado da sala dela. Tem horas que sinto que a intérprete que é a professora. Laranja da Terra é a auxiliar (PROFESSORA PRÉ II VESPERTINO).*

Sendo assim, capturar as narrativas produzidas pela escola acerca dos processos de inclusão de crianças e de professores com deficiência nos levava a refletir o quanto as narrativas podem ser vistas como uma possibilidade de produção de conhecimento e de formação em contexto.

Partindo dessa premissa, uma das possibilidades da formação *na/da escola* seria devolver essas falas para os sujeitos que atuavam na escola, seja nos momentos de planejamento, nas conversas informais, nos dias de estudo e nas reuniões pedagógicas, por entendermos que “[...] ao narrarem situações

vivenciadas por eles no cotidiano de seu trabalho, os professores não apenas relatam, mas, também refletem enquanto relatam” (OLIVEIRA, 2007, p. 253).

Nesse contexto, por meio de processos de observação e da composição de momentos de formação na/da escola, a investigação se realizava no período de abril a dezembro de 2017, estando a pesquisadora envolvida com a escola (inicialmente) três vezes na semana e depois todos os dias, trabalhando com o diário de campo e com a realização de entrevistas semiestruturadas. Buscando garantir a ética da pesquisa, optou por apresentar o estudo aos sujeitos participantes, contar com a autorização de cada um deles, que assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

### **O processo de pesquisa/formação no cotidiano da escola**

Os modos como crianças e professores com deficiência eram subjetivados pela escola iam fazendo com que os pressupostos da Sociologia das Ausências e das Emergências (SANTOS, 2008) passassem a fazer parte dos processos de *formação continuada na/da escola*, subsidiando o enfrentamento dos desafios que o exercício de inclusão trazia para a escola. Situações que costumeiramente caíam no esquecimento, agora, ganhavam evidência e ações eram impetradas para que elas ganhassem novos encaminhamentos.

Conforme registro extraído no diário de campo da pesquisadora, apresentamos a seguir um exemplo de formação na/da escola relacionado à criança com deficiência:

Esta situação aconteceu numa manhã de segunda-feira, logo após o desjejum das crianças. Laranja Seleta (criança com deficiência), que já havia chegado à escola (um tanto agitado), estava aos gritos e andando descontroladamente pelo pátio. Quando algo surpreendente e emocionante aconteceu. Laranja Pêra (pedagoga) o segura pela mão e caminha com ele até a Sala de Recursos Multifuncionais. Isso nunca havia acontecido antes. Pudemos observar Laranja Pêra (pedagoga) iniciar uma possibilidade de colaborativo com Laranja Seleta (criança com deficiência). A pedagoga coloca a caixa de Lego no chão e Laranja Seleta começa a pegar algumas peças. A pedagoga

começa a perguntar o nome das cores a Laranja Seleta que remexia aquilo tudo, olhava para ela e sorria sem dizer nada. Então, ela muda de estratégia. Pede à criança para pegar a cor vermelha. E ela pega. Uau! “Será que foi coincidência?” Proferiu ela. Nesse instante, ela manda que ele pegue a cor amarela. Ele pega. Todas nós nos alegramos e batemos palmas para Laranja Seleta. Ela disse outras cores, mas ele não conseguiu acertar. Porém, quando ela dizia para pegar as cores vermelha, amarela, azul e verde, Laranja Seleta acertava em cheio. Foi muito gratificante presenciar aquela cena e, em nenhum momento, interrompemos esse colaborativo que estava sendo oportunizado a Laranja Seleta por parte da pedagoga (DIÁRIO DE CAMPO, 26-6-2017).

Esse “bom encontro” e essa “rica experiência” nos faziam recordar Baptista (2011, p. 12), quando diz que “[...] todas essas ‘tarefas’ exigem um domínio complexo e uma mínima capacidade de colocar-se em risco, sem a qual não atingimos êxito”.

*Ao término desse trabalho colaborativo, pudemos conversar com Laranja Pêra (pedagoga), na sala da gestora, e parabenizá-la pelo brilhante trabalho executado. Dizer que ela foi maravilhosa e de como Laranja Seleta se acalmou. Aproveitamos essa rica oportunidade para frasearmos Claudio Roberto Baptista (2011), dizendo, à Laranja Pêra, que, de acordo com esse autor, a sua ação nos levava a algumas reflexões acerca da ação pedagógica dirigida aos sujeitos com deficiência. O autor vai dizer que a flexibilidade de uma organização pedagógica é que pode garantir o acesso ao conhecimento aos estudantes público-alvo da Educação Especial, em nosso caso, Laranja Seleta. No momento em que a pedagoga tirou o estudante daquela situação – vamos dizer assim, “de desespero” – ela demonstrou respeito às singularidades e características de Laranja Seleta. Esses são justamente os desafios que marcam a ação dos profissionais da escola. Nesse sentido, Baptista (2011) também vai dizer que é necessário que aconteça um diálogo contínuo com os eixos que norteiam a relação da escola comum com a Educação Especial, ou seja, que as práticas pedagógicas planejadas para todos os alunos se traduzem nas práticas do atendimento educacional especializado. Laranja Pêra (pedagoga), por sua vez, ficou admirada com sua atitude e proferiu: nossa, eu fiz isso tudo? Realmente, eu precisava fazer alguma coisa, pois depois daquela nossa conversa semana passada, eu não podia mais ficar parada. E você tem razão! É só dar o primeiro passo! Você viu, Claydinha, que gracinha! Ele acertou os nomes de quatro*

*cores sem precisar abrir a boca. Então, dissemos, mais uma vez, que ela havia sido maravilhosa e de forma bastante simples havia demonstrado para todas nós que vale a pena apostar na educabilidade de todos, como diz nosso prezado Meirieu (2005). Nesse momento, o nome Meirieu saiu de ambos os lábios, pois Laranja Pêra falou juntamente conosco (DIÁRIO DE CAMPO, 26-6-2017).*

Outra possibilidade de formação na/da escola envolveu a prática pedagógica relacionado à docência da professora com deficiência. As crianças estavam brincando com o Baú da Vovó (um recipiente com vários brinquedos). Avisamos à intérprete que estaríamos conversando com a professora Laranja da Terra (professora Surda) e que ela poderia ficar tranquila, porque, enquanto ela estivesse traduzindo a conversa, nós também estaríamos prestando atenção nas crianças que estavam a brincar dentro da sala de aula com o “Baú da Vovó”. Diante disso, falamos:

***Pesquisadora:*** *Olha só, vocês sabiam que o Baú da Vovó não é um recurso destinado a preencher o tempo da criança? [dávamos uma pausa para a tradução]. Ele se constitui num rico elemento que potencializa o brincar. Traduz a imaginação em ação. Além disso, ao passo em que as crianças podem brincar, podem também fazer a aproximação entre professor e criança. Isso é importante, porque por meio de processos de mediação/brincadeira, muitos conhecimentos podem ser apropriados. Compreendem? Nós estudamos Vigotiski, lembram? [responderam que sim]. Pois bem, esse autor elege a situação imaginária como um dos elementos fundamentais das brincadeiras. Para ele, a brincadeira se caracteriza como uma oportunidade singular de aprendizagem infantil na medida em que fornece um suporte básico para mudanças das necessidades e da consciência. O Baú da Vovó não deve ser visto apenas um instrumento para preencher os tempos das crianças até a chegada de seus responsáveis ou para ocupá-las mediante ao término de uma atividade. É momento de brincar, aprendendo.*

**LARANJA NATAL – INTERPRETE:** Nossa, eu nunca soube disso! Nenhuma pedagoga nunca falou do Baú assim. [e traduziu para a professora surda sua fala também].

**LARANJA DA TERRA – PROFESSORA SURDA:** Interessante, então, quando a gente for usar o Baú da Vovó, temos que colocá-lo no planejamento também?

**PESQUISADORA:** Sim, lógico! Todas as ações de um professor precisam estar contempladas em seu plano de aula. Salvo aqueles dias em que acontece alguma eventualidade, tipo aquela situação da atividade da Galinha do Vizinho em que a professora de Adequação faltou e nós tivemos que nos virar nos 30, como diz o Faustão. Fora isso, dentro do contexto escolar, tudo tem que ser planejado. Até mesmo as brincadeiras (DIÁRIO DE CAMPO 18/05/2017).

Com o transcorrer da pesquisa, a nossa participação enquanto pesquisadora se colocava mais intensa. Em várias situações, ocupávamos o lugar de professora, pedagoga, cuidadora, professora de Educação Especial e até mesmo de estudante. Barbier (2004) já havia nos alertado que em uma pesquisa-ação esses diferentes papéis seriam vividos. Essa aproximação nos fazia perceber que um dos pontos a serem potencializados deveriam ser os espaços-tempos de planejamento, porque eles produziam junções de sujeitos, ideias, experiências e significativas possibilidades de ação docente em sala de aula. Entre idas e vindas à escola, a formação na/da escola abria possibilidades para as crianças serem envolvidas no ato educativo e os professores com deficiência vistos como profissionais da Educação.

## **Conclusão**

Com o desencadear da pesquisa, muitas reflexões passaram pela nossa cabeça: passamos a perceber a potência do conhecimento dos outros; a beleza de se valorizar a diversidade/diferença; a aposta na educabilidade de todos; a defesa pela profissionalidade dos docentes (independentemente de seus modos de ser/estar no mundo); o encontrar na pesquisa por novas possibilidades de ação e de crescimento humano e intelectual. Traduzimo-nos, diariamente, nas crianças e nos profissionais da escola e eles em nós. Talvez, esse seja o maior saldo deste estudo: poder aprender com o outro e perceber que também podemos contribuir com novas aprendizagens. Buscamos, com isso, maiores possibilidades de vivenciar uma justiça social, mas também cognitiva (SANTOS, 2008).

A formação na/da escola, aos poucos, foi desafiando os profissionais da escola a trocar as “certezas” que tinham sobre a Educação Especial, por “tentativas”, aproximações e buscas. Isso fazia com que certas linhas abissais se mostrassem mais sinuosas, evidenciando novos possíveis e interações entre alunos e professores que davam destaque para a educabilidade de ambos os sujeitos da pesquisa.

Em assim sendo, este estudo pretendeu contribuir com as políticas de formação docente no campo da Educação Especial; trazer novas possibilidades de se pensar a escola como espaço-tempo de formação de todos (alunos e professores); promover, por meio da formação continuada, novas-outras possibilidades de se planejar/mediar as práticas pedagógicas; fortalecer a Educação como direito de todos e a Educação Especial como modalidade de ensino e; contribuir, de forma acadêmica, com teorizações e práticas sobre a formação continuada de professores na interface com a Educação Especial.

Neste sentido, a *formação continuada na/da escola* visando à inclusão de crianças e de professores com deficiência na Educação Infantil pode se colocar como mais uma alternativa de formação docente, sendo capaz de evidenciar a escola como espaço público destinado a criar oportunidades para todos aprenderem e de formação para os profissionais que ali atuam.

## Referências

ALARCAO, Isabel (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Tradução de LucieDido. Brasília, Liber Livro Editora, 2004.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. **Rede entre saberes, espaços e tempos**. In: ROSA, D. E. G. Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores. Rio de Janeiro, DP&A, 2002.

JESUS, Inclusão escolar, formação continuada e pesquisa-ação colaborativa. In: BAPTISTA, Claudio Roberto (Org.). **Inclusão e escolarização**: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 95-106.

MEIRIEU, Philippe. **A pedagogia entre o dizer e o fazer**: a coragem de recomeçar. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

OLIVEIRA, Ivone Martins de. **A narrativa como possibilidade de abordagem dos conhecimentos produzidos pelo professor sobre sua prática**. In: JESUS, Denise Meyrelles de et al. (Org.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação/Prefeitura Municipal de Vitória/CDV/FACITEC, 2007. p. 251- 260.

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

SANTOS, Boaventura de Souza. **Renovar a Teoria Crítica e reinventar a emancipação social**. Tradução Mouzar Benedito. São Paulo. Editora Boitempo, 2008.