

ESCOLA INCLUSIVA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Aline de Novaes Conceição¹; Adriana Alonso Pereira²; Maewa Martina Gomes da Silva e Souza³;
alinenovaesc@gmail.com

¹Universidade Estadual Paulista (Unesp), “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Câmpus de Marília/SP; ² Unesp, FFC, Câmpus de Marília/SP; ³Unesp, FFC, Câmpus de Marília/SP

Introdução

Na escola inclusiva, as diferenças são valorizadas e os educadores buscam ensinar a todos, considerando toda heterogeneidade dos educandos, inclusive os que são Público-alvo da Educação Especial (PAEE), ou seja, educandos com deficiência, Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) e altas habilidades/superdotação.

Nesse âmbito, muitas vezes, os educandos são caracterizados somente do ponto de vista biológico, conforme identificado por Oliveira (2007) e Mafezoni e Simon (2020), enfocando os laudos, ao invés da valorização das diferenças, diversidades e direitos humanos. Contudo, é importante destacar que as deficiências não são fixas no indivíduo, mas estão relacionadas com a sociedade e a maneira que as pessoas as percebem, envolvem elementos históricos e culturais (Aranha, 2003).

Essa perspectiva, está de acordo com a inclusão que para além da inserção, ou seja, para além da integração, busca a efetiva participação de todos, a partir da busca e trabalho coletivo. Assim, enquanto que na integração, o educando é inserido dentro, na inclusão, a busca é que nenhum educando fique fora, pois para além de somente estar dentro, precisa-se pertencer e participar, independente das limitações.

Nesse sentido, é necessário que o professor seja formado para que busque uma escola inclusiva, possibilitando que nessa formação inicial e/ou contínua, a educação seja ressignificada, a partir da compreensão e busca de que todos aprendam.

Objetivo

Considerando a perspectiva da educação inclusiva, os resultados apresentados neste texto, foram elaborados, com o objetivo de compreender elementos inclusivos apresentados em referenciais contemporâneos da educação e da Educação Especial.

Método

O método utilizado para a elaboração deste texto, consistiu em ensaio teórico, utilizando artigos científicos, legislações e livros apresentados em referenciais contemporâneos da educação e da Educação Especial. Os textos selecionados, foram os comumente utilizados nos cursos de Pedagogia e que possibilitam identificar elementos sobre a escola inclusiva e sobre a formação de professores, a saber: Aranha (2003), Brasil (1996, 2008, 2018), Chantraine-Demilly (1992), Conte e Habowski (2021); Garcia (2007); Jesus (2015) e Morin (2002).

A leitura dos textos, possibilitou a identificação das seguintes categorias: “Atendimento Educacional Especializado (AEE)”, “*Projeto Político Pedagógico*”, “Currículo”, “Desenho Universal para Aprendizagem (DUA)”, “modalidades de ajustes curriculares”, “diferença”, “formas de formar” e “pesquisa”.

As categorias mencionadas serão apresentadas a seguir, nas seguintes seções “Escola inclusiva” e “Formação de professores para o trabalho na escola inclusiva”.

Resultados e Discussão

Escola inclusiva

Na área educacional, ainda há muito que ser feito para efetivação da inclusão, entretanto, ao analisar as legislações brasileiras, é possível verificar avanços. Nesse âmbito, tem-se a publicação da *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (Brasil, 2008), que tem como papel a orientação dos sistemas de ensino para promoverem respostas aos estudantes PAEE, garantindo a transversalidade da Educação Especial, da primeira etapa da educação básica, ou seja, a Educação Infantil até o Ensino Superior (Mendes, 2020). Há também, mais recentemente, a *Lei Brasileira de Inclusão* (Brasil, 2015, [p. 8]), “[...] destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania”.

Apesar de importante, é necessário compreender que a inclusão não se instala com decretos, ou outras legislações. Contudo, é um processo que envolve atitude e transformação da escola na busca de uma sociedade justa, que provê equidade para todos os cidadãos, independentemente das suas características.

Lembrando que ambientes de aprendizados são plurais, a educação escolar precisa da ideia de uma formação integral do discente, com valorização das diferenças, cooperação, colaboração, convivência, participação dos educandos, respondendo a cada educando de acordo com o que necessita, com ações dialógicas e busca da equidade.

Equidade significa que não se pode ensinar a todos como se fossem um, nesse sentido, na *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB) (Brasil, 1996), é garantida a Educação Especial para o PAEE como direito. Essa educação é uma modalidade de ensino que perpassa da Educação Infantil ao Ensino Superior.

Ideal seria que não tivesse a necessidade de caracterizar e utilizar essa modalidade, tendo somente educação, termo que conseguisse ensinar a todos de acordo com as suas necessidades. Contudo, como ainda não é possível, há a Educação Especial e inclusiva que envolve: AEE, acessibilidade e eliminação de barreiras, dentre elas as arquitetônicas e as atitudinais.

Considerando que os educandos aprendem de forma singular, toda pessoa tem o direito de acesso à educação na escola regular e quando necessário ao AEE de maneira complementar ou suplementar à escolarização, de acordo com suas especificidades. No AEE, há um professor especialista, esse espaço não é substitutivo ao ensino regular, não é reforço e não tem papel de ensinar conteúdos curriculares, mas de disponibilizar recursos, serviços e orientações, desenvolvendo-se de forma colaborativa com o educador do ensino regular, buscando a acessibilidade e eliminação de barreiras que impeçam a plena participação dos educandos a partir da consideração das suas necessidades específicas.

No AEE, os recursos precisam ser relacionados com o ensino comum, possibilitando ao educador da sala regular, o auxílio e a colaboração no desenvolvimento de ajustes curriculares, nas práticas pedagógicas e na realização de formação contínua em serviço, reconduzindo-a às reflexões sobre sua prática.

Mendes (2020) defende uma equipe permanente no AEE e uma sala de recursos multifuncionais, produzindo portfólios para estudantes com deficiências. Os educadores do AEE, precisam orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelos discentes, ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos educandos, promovendo autonomia e participação, visando a constituição de uma escola inclusiva (Mendes, 2020).

A busca da efetivação de uma escola inclusiva, envolve transformações no contexto da educação, inicia-se com a elaboração do *Projeto Político Pedagógico* (PPP) que organiza o trabalho pedagógico. Esse documento deve ser realizado democraticamente, valorizando a diversidade, com olhar atento às diferenças, contendo, as características da escola, da comunidade, das demandas, das necessidades educacionais, os objetivos, as estratégias, as metodologias de ensino e as formas de avaliações.

Além desse documento, há o currículo que apresenta a expressão das intenções da escola, destacando os saberes a serem trabalhados. No Brasil, atualmente, os currículos são embasados na *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC, 2018).

No currículo, há elementos que comunicam os propositivos educativos, relacionados com o conteúdo, metodologia e avaliação, além de fundamentos filosóficos, sociopolíticos, teóricos, referenciais, técnicos e tecnológicos (Aranha, 2003). Segundo Garcia (2007), na escola inclusiva, é pensado o currículo com tempos, espaços, materiais, interações e estratégias para todos.

Atualmente, defende-se que o trabalho com o currículo seja para além da fragmentação, trabalhando-o de forma interdisciplinar. Mantoan (2003) critica que os professores hoje são meros instrutores, transmitindo saberes fechados em disciplinas e fragmentados, pois considera que o pensamento fragmentado por áreas é uma barreira para o aprendizado. Assim, as disciplinas, utilizadas no ensino nas escolas, pode separar os conhecimentos ao invés de possibilitar as relações.

Desse modo, a educação inclusiva envolve ações dialógicas e projetos interdisciplinares, pois a inteligência precisa ser capaz de perceber o contexto e o global, que pode ser impedido de ser visto com a disciplina que ao invés de reunir e integrar o conhecimento, fragmenta, dificultando que seja conhecido (Morin, 2002).

Morin (2002) busca a religação dos saberes, defendendo a união entre os conhecimentos, ao invés da separação, apresenta que o conhecimento das partes depende do conhecimento do todo, como o conhecimento do todo depende do conhecimento das partes. Sendo necessário haver uma reforma de pensamento, para haver uma reforma do ensino, que é uma necessidade, a fim de formar cidadãos capazes de enfrentarem os problemas. Assim, as disciplinas são justificáveis, desde que os usos possam possibilitar as relações, buscando a articulação entre as disciplinas (Morin, 2002).

Sobre o trabalho com o currículo, no livro organizado por Mendes (2020), é mencionado o DUA que sugere o trabalho com diversas metodologias de apresentação, mediação de aprendizagem e conteúdos curriculares.

Conte e Habowski (2021) propõe que os educadores diversifiquem os formatos dos materiais didáticos e as estratégias pedagógicas, utilizando também mídias digitais, a fim de que todos os educandos

aprendam sem necessidade de adaptações. No DUA é buscado que haja a eliminação das barreiras a partir da interdisciplinaridade e ao invés da busca por adaptação específica para um educando, deve-se buscar formas diferenciadas de ensinar os conteúdos curriculares que abranjam todos os estudantes (Conte; Habowski, 2021).

Apesar de o DUA ser o mais indicado atualmente, é importante compreender que ainda há educadores que por diversos fatores não conseguem operacionalizá-lo na prática, assim, os educadores pode utilizar as modalidades de ajustes. Dentre essas, há: flexibilização, adequação e adaptação.

A flexibilização curricular deve ser pensada a partir de cada situação particular escolar, não como propostas universais e deve ser realizada com dinamização do currículo. Garcia (2007) critica a questão da flexibilidade curricular ocorrer para estudantes individualmente, defendendo que precisa ser para o grupo que é diverso e heterogêneo.

Desse modo, o trabalho com o currículo na escola inclusiva, precisa buscar a flexibilização e para ocorrer pode-se diversificar a aprendizagem, promover auxílio e colabração entre as crianças, oferecer suporte necessário para as dificuldades apresentadas pelos educandos e desenvolver um relacionamento mais próximo com os responsáveis/famíliares dos educandos.

Além da importância da família, o trabalho com a flexibilização do currículo envolve mudanças de estratégias no âmbito das práticas pedagógicas, mantendo o planejamento curricular de ensino, ou seja, objetivos e conteúdos. Buscando o atendimento dos educandos cujas situações pessoais e modos de aprendizagem necessitem de uma pedagogia diferenciada, sem preconceitos ou atitudes que possibilitem os indesejados estigmas.

Aranha (2003) defende que quando necessário, os educadores façam adequações curriculares, que correspondem ao conjunto de modificações nos elementos físicos e materiais do ensino, envolvem mudanças em objetivos, conteúdos, recursos e práticas pedagógicas. Aranha (2003) defende que o planejamento contenha diferentes níveis de dificuldades e de realização, envolvendo formas individuais, grupais e cooperativas.

Para analisar a necessidade de adequação, Aranha (2003) enfatiza a avaliação dos aspectos do desenvolvimento (biológico, linguagem, social, motor e emocional); o nível de competência curricular (conteúdos aprendidos); o estilo de aprendizagem (condições físico-ambientais, motivação, estratégias próprias de aprendizagem, atenção, interesses acadêmicos e agrupamentos), contexto educacional, enfocando o contexto da aula (flexibilidade curricular, procedimentos didáticos, metodologias, organização, atuação do educador, individualização do ensino, condições físico-ambientais, relações interpessoais, etc.) e o contexto escolar (PPP, funcionamento da equipe docente e técnica, currículo, clima organizacional, gestão etc.).

As adequações curriculares precisam considerar o cotidiano, enfocando um contexto e não a criança no particular, exceto quando necessário, como defende Aranha (2003). Assim, todas as crianças poderão se beneficiar, pois, não se refere somente aos educandos PAEE, mas também aos com dificuldades de aprendizagem.

Para que o currículo seja efetivado, é necessário que o educador pense em estratégias criativas, pois a escola inclusiva diversifica suas estratégias de ensino, considerando que há diversas formas de aprendizado (Mendes, 2020).

Além do currículo, a avaliação precisa ser processual e emancipadora, suprimindo o caráter classificatório de notas e de provas, substituindo por uma visão investigativa da avaliação escolar. Nesse âmbito, a Coordenação Pedagógica deverá ser ativa e participante, dando suporte ao educador.

Diante do exposto, foi possível compreender que Escola Inclusiva envolve flexibilização curricular e estratégias que busquem a aprendizagem de todos. Sendo que, para a Escola Inclusiva, é necessário eliminar barreiras, inclusive as arquitetônicas e atitudinais, dentre outras, buscando a adoção de práticas de ensino adequadas às diferenças de todos os educandos, a partir do oferecimento das alternativas que contemplem a diversidade, recursos de ensino e tecnologia que atenda todas as necessidades educacionais de todos os educandos.

Por fim, vale destacar que a inclusão é a possibilidade de participação de todos e envolve família (cooperação e apoio mútuo), parcerias (atores externos à instituição que apoiem a inclusão), Políticas Públicas (concretização das leis), gestão escolar (planejamento e desenvolvimento de atividades), estratégias pedagógicas (métodos e práticas) e formação de professores.

Formação de professores para o trabalho na escola inclusiva

Os professores são constituídos da formação inicial que ocorre com a graduação e posteriormente da formação contínua que ocorre na relação da prática da docência. A formação docente não se finaliza, pois é contínua, percorrendo toda carreira.

A docência é um desafio que está relacionado com o contexto social e cultural que comumente exclui, mas precisa que o professor inclua e busque uma educação que possibilite a aprendizagem de todos os educandos.

Nesse sentido, a formação do professor precisa considerar a perspectiva da escola inclusiva, compreendendo que o estudante não necessita apresentar uma prontidão para estar na escola, mas a escola precisa observar se as ações realizadas causam alguma dificuldade ou limitação para a aprendizagem. Lembrando que incluir não é apenas dotar a escola de apoios pedagógicos, mas transformá-la, tendo a diferença como algo benéfico.

Nesse âmbito das diferenças, a escola precisa considerar que a condição humana de aprender e se desenvolver envolve as relações interpessoais, a interação social que perpassa o contato com as diferenças e a transformação pelas experiências com o mundo.

Conte e Habowski (2021) apresenta que atualmente, o professor está fragilizado e vulnerável na escola e assim é difícil acompanhar e desenvolver ações diversificadas para lidar com as diferenças. Há trabalhos que para os professores são impossíveis e muitas vezes, também são submetidos a ritmos desumanos que podem gerar insegurança e também ansiedade, somados ao aprofundamento dos transtornos, síndromes e desigualdades sociais dos estudantes.

Diante da inclusão, muitos educadores têm sofrido, pela carência de recursos nas escolas e principalmente por não terem uma formação acadêmica ao encontro das necessidades da inclusão.

É importante compreender que há várias maneiras de conduzir a formação docente, categorizando essas formações em forma escolar, forma universitária ou modelo interativo-reflexivo. Na forma escolar, o planejamento de formação está previamente determinado, as funções definidas e os formadores são pagos para transmitir os saberes. Na forma universitária: cada um atua com a sua cons-

ciência, negociações são prévias a ação e as noções de plano de formação são inadequadas. No modelo interativo-reflexivo: o formador e o formando são colaboradores, assim, os saberes são produzidos na cooperação entre os envolvidos e não previamente. Destaca-se que essa formação busca auxiliar na resolução de problemas práticos, com negociações coletivas e contínuas, constituindo a fonte para uma definição do plano de formação (Chantraine-Demilly, 1992).

Constata-se que a formação interativa-reflexiva é a mais adequada para que haja a resignificação da educação, com um enfoque na reflexão crítica da prática, de modo a vivenciar a autoformação voltada à inovação e cooperação, com investigação e sem respostas prontas, pois a formação precisa estar relacionada à produção de sentidos sobre as vivências.

Nesse sentido, a formação inicial docente, pode ocorrer considerando a participação dos graduandos no estágio, utilizando dinâmicas de grupos e dramatizações que reflitam a realidade escolar. Nos estágios, os graduandos precisam observar a escola e não somente uma turma, ampliando as possibilidades formativas.

Em relação à formação contínua, a escola, para além de local de trabalho, precisa ser um local de formação, com propostas formativas que surjam das necessidades do grupo localizadas nas práticas vivenciadas. Essas formações precisam considerar que a mudança na escola inclusiva é responsabilidade de todos e por isso, precisa ser coletiva com educadores da sala regular, educadores especialistas, diretores e coordenadores da escola.

Para isso, é importante que se encontrem regularmente para estudarem e descobrirem caminhos para a inclusão, trabalhando em conjunto e descobrindo que suas angústias muitas vezes são coletivas. Pode-se formar grupos de estudos na escola para buscar compreender os problemas educacionais diários a partir do conhecimento científico, pois nas comparações das análises dos fatos e nos questionamentos da própria prática, os educadores definem suas teorias pedagógicas, produzindo saberes reflexivos e pertinentes (Chantraine-Demilly, 1992).

A formação precisa envolver a investigação na ação, com trocas de experiências e partilha de saberes, nas quais cada educador torna-se formador e formando, considerando o contexto socioeducacional, aproximando teoria e prática. Na formação, os professores precisam ser participantes.

Nesse sentido, a pesquisa-ação-reflexivo-crítico-colaborativa é adequada, entendida como uma metodologia de intervenção social que se desenvolve com planificação, ação, observação e reflexão, tendo como base um problema que se pretende solucionar por processos de observação e reflexão, onde a experiência é analisada e conceitualizada (Jesus, 2006).

A pesquisa auxilia nos processos formativos, pois por meio dela a profissão do professor ultrapassa o nível de uma vocação. É necessário que a formação do educador tenha a colaboração como norte, que no trabalho coletivo envolve olhares multidimensionais e a participação dos sujeitos em todas as fases: planejamento, ação, observação e reflexão da pesquisa.

A formação precisa superar práticas atuais mais baseadas na intuição e experiência do que no conhecimento científico, resignificando e reconstruindo práticas educacionais, com a elaboração de atividades e materiais flexíveis para o aprendizado dos educandos, com auxílio da pesquisa.

É necessário que o professor seja formado para construir uma teoria adequada ao seu fazer, considerando que não há separação entre teoria e prática e a teoria parte da reflexão sobre a ação. Desse

modo, é importante destacar que as atividades formativas têm mais êxito se tiverem teoria, demonstração de práticas (pode ser por vídeo), práticas de situações simuladas ou de aulas, auxílio na reflexão para solução dos problemas e estudo de casos, pois ao discutirem um caso, utilizam conhecimentos acadêmicos, experiências prévias, sentimentos, crenças e conhecimentos.

Como temáticas necessárias para a formação, há as características do PAEE, metodologia, didática, currículo, DUA, Tecnologia Assistiva, comunicação com os educandos, participação e realização de propostas de atividades. Além disso, precisa ser multidisciplinar, envolvendo saberes científicos, didáticos e relacionais.

É preciso reconhecer as deficiências científicas e a defasagem conceitual de determinados programas de formação docente, em que há acumulações de cursos, conhecimentos ou técnicas, com recebimento de informações sem uma experiência interativa e dialógica.

Assim, a formação não se trata de cursos de finais de semana ou de curta duração, pois muitas vezes são formações teóricas ministradas por profissionais que não vivenciam uma prática coletiva, cooperativa e colaborativa, muito menos inclusiva.

A universidade também pode possibilitar suporte na formação contínua, auxiliando na ressignificação do papel do professor, que é um mediador da aprendizagem, buscando romper com o formato tradicional de sala, que comumente demonstra fileiras de educandos sentados diante de um professor, que erroneamente é visto como aquele que tem a missão de transmitir o conteúdo e, posteriormente, verificar se este foi absorvido, através de provas.

Assim, é necessário buscar uma formação que ocorra com ciência, prática, ação, reflexão e ação na busca da Escola Inclusiva, pois embora se tenham legislações para a educação inclusiva, falta assegurar o mínimo de condição para a realização de um trabalho pedagógico que realmente seja inclusivo. Lembrando que para ocorrer a escola inclusiva mais efetiva, também precisa-se formar os professores, respeitando pilares normativos, sociais e éticos.

Conclusão

A inclusão é um processo intrínseco ao educacional e assim, todas as escolas deveriam ser inclusivas, contudo, como a sociedade ainda está distante dessa prática ainda há a necessidade de enfatizar a importância do ambiente escolar ser inclusivo.

Para isso, a escola precisa ser organizada pedagogicamente, buscando possibilitar que todos aprendam. Na escola, o trabalho com o currículo precisa ser pensado, buscando a efetivação do DUA que contemplaria a todos, independente de serem PAEE, terem transtornos, dificuldades de aprendizagem, terem um alto nível de aprendizagem.

É necessário, transformar a escola e essa transformação não ocorrerá sem inovação pedagógica e sem uma adequada formação de professores. A formação inicial e contínua precisa ocorrer, respondendo necessidades individuais e coletivas.

A formação está relacionada com investimento pessoal, com vista à construção de uma identidade, que atinja um pensamento autônomo. Essa formação precisa ser voltada para a prática educativa orientada para a indagação e reflexão-na-ação, que envolve: constatar um problema, refletir sobre, reformular o problema suscitado, efetuando uma experiência para testar sua nova hipótese.

Ao refletir na e sobre a ação, o educador torna-se um investigador, se afasta da racionalidade instrumental, e não precisa de técnicas, manuais e receitas derivadas de uma teoria externa, nem tampouco das prescrições curriculares elaboradas e impostas exteriormente, mas busca elaborar seu próprio planejamento a partir de estudos e pesquisas que garantam uma prática cada vez mais inclusiva.

Referências

ARANHA, M. S. F. (org.) **Estratégias para a Educação de alunos com Necessidades Educacionais Especiais**: v. 4. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Especial, 2003.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Câmara dos Deputados. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

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

CHANTRAINE-DEMAILLY, Lise. Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. *In*: NÓVOA, Antonio (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote/ Instituto de Inovação Educacional, 1992. p.139-158.

CONTE, E.; HABOWSKI, A. C. **Educação inclusiva**: diferentes configurações, olhares e mundos possíveis. **Revista Diálogo Educacional**, [S. l.], v. 21, n. 70, 2021.

OLIVEIRA, J. D. B de. **Concepções de deficiência**: um estudo das representações sociais dos professores de educação física do ensino superior. 2007, 187 f. Dissertação (mestrado)- Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

GARCIA, R.M.C. O conceito de flexibilidade curricular nas políticas públicas. *In*: JESUS, D. *et al.* **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação/Prefeitura Municipal de Vitória/CDV/FACITEC, 2007.

JESUS, D. M. de. Inclusão escolar, formação continuada e pesquisa-ação colaborativa. *In*: BAPTISTA, C. R. (org.). **Educação e escolarização**: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, p. 17-29, 2015.

MAFEZONI, A.; SIMON, C. A pessoa com deficiência intelectual e as concepções de professores de educação especial. **Educ. Perspect**, Viçosa, MG, v. 11, p. 1 - 14, 2020.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MENDES, R. H.(org.).**Educação inclusiva na prática**: experiências que ilustram como podemos acolher todos e perseguir altas expectativas para cada um. São Paulo: Fundação Santillana, 2020.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Lisboa: Instituto Piaget, 2002.