

## **PRÁTICA DE ENSINO NA DISCIPLINA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: EXPERIÊNCIA NUMA TURMA DE PEDAGOGIA DO PARFOR NA UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO**

**Maria José de Souza Marcelino; Maria José Calado.**

*Prefeitura da cidade de Araçoiaba e Paulista/PE- E-mail: mjs.maria@hotmail.com  
Secretaria de educação de PE/Prefeitura Municipal de Igarassu/PE-E-mail: calado\_maria@hotmail.com*

### **Resumo:**

O redirecionamento da prática pedagógica, necessária à inclusão escolar, estar intimamente ligada à formação do docente, pois é no confronto entre teoria e prática que o docente se instrumentaliza para atender as necessidades de aprendizagem dos estudantes. Assim, podemos dizer que os conhecimentos adquiridos no processo de formação, favorecem o repensar, do fazer em sala de aula, identificando se a condução está se dando de forma equivocada ou não. O redirecionamento muitas vezes, ocorre pelo desconhecimento de outras formas de fazer. Esta pesquisa teve como objetivo investigar em que medida a prática de ensino na disciplina educação inclusiva, ministrada numa turma de Pedagogia do PARFOR na Universidade de Pernambuco, contribuiu para ressignificar concepções de professores acerca da inclusão escolar. A experiência foi realizada em situação de prática de ensino na área de educação inclusiva. Para coleta dos dados lançamos mão do questionário aberto com questões que foram respondidas antes e depois da disciplina. Para apresentação do trabalho trazemos considerações acerca de prática de ensino e sobre a inclusão escolar. Por fim, apresentamos a experiência na disciplina educação inclusiva. Consideramos a partir da análise de dados que a prática de ensino na disciplina em foco, contribuiu para os pesquisados avançarem no entendimento sobre inclusão escolar, na medida em que a prática do professor não impôs conceitos pré-estabelecidos aos sujeitos da pesquisa, mas oportunizou vivências em sala de aula com vistas à ressignificação de concepções, a partir do confronto entre teoria e prática.

Palavras-chave: Prática de Ensino, Inclusão Escolar, Disciplina Educação Inclusiva.

### **1 Introdução**

Considerando o ser humano como possuidor de uma história individual que se faz numa história maior, melhor dizendo, numa história coletiva, que não está solto no tempo e no espaço, mas situado numa realidade concreta - onde constrói e reconstrói leituras da realidade, à medida que media relações e é mediado por elas - compreendemos que o entendimento acerca de uma determinada realidade pode ser reconstruído.

Nesse pressuposto - contrário a convicção da realidade como algo estanque, pronto e acabado para ser doado - que fundamentamos a prática de ensino e pensamos o cotidiano da

sala de aula, na intenção de contribuir para provocar rupturas em saberes cristalizados e excludentes. Nessa direção, refletimos e definimos o quê e como fazer, nos períodos que ministramos aula em cursos de licenciatura em pedagogia.

Em experiência nos níveis de ensino fundamental, médio e superior, identificamos saberes e atitudes excludentes, em relação a indivíduos que não atendem a padrões, arbitrariamente preestabelecidos pela sociedade. Esta constatação nos instigou a pensar de forma deliberada e consciente a prática de ensino para a disciplina Educação Inclusiva.

A disciplina em foco faz parte da matriz curricular de um curso de Pedagogia, realizado na Universidade de Pernambuco (UPE) e se insere no Programa Emergencial. (BRASIL, 2009)

O Programa Emergencial é uma ação do Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR) que visa induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício na rede pública de educação básica, para que estes profissionais possam obter a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB e contribuam para a melhoria da qualidade da educação básica. (Idem, 2009).

Neste sentido, a pesquisa teve como objetivo investigar em que medida a prática de ensino na disciplina educação inclusiva, ministrada numa turma de Pedagogia do PARFOR na Universidade de Pernambuco, contribuiu para ressignificar concepções de professores acerca da inclusão escolar. No presente trabalho iniciamos tecendo considerações sobre prática de ensino e inclusão escolar, seguida da apresentação e análise dos dados. Por fim, trazemos a conclusão com base no objetivo que orientou estudo. Nessa perspectiva esperamos que o trabalho contribua para romper paradigmas tradicionais e excludentes acerca da inclusão escolar, os quais ainda orientam a prática de muitos professores em sala de aula.

## **2 Considerações sobre Prática de Ensino**

Na perspectiva de tecermos considerações sobre prática de ensino, iniciamos dizendo que a entendemos aqui, como o fazer do professor em situação de ensino aprendizagem na sala de aula. Um fazer impregnado pela forma de conceber, entre outros, o mundo, o conhecimento, o ensino, a avaliação e a aprendizagem. Um fazer construído em diferentes experiências que instrumentalizam o professor para ler o mundo, para ler a realidade e nela intervir.

Dizendo de outra forma, a prática de ensino advém de uma relação intrínseca entre conhecimento e experiência, melhor dizendo, é do “[...] confronto entre as teorias e as

práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias” (PIMENTA, 2012, p 20), que o professor vai delineando o seu fazer em sala de aula, mas é:

[...] também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor (Idem, p. 20).

Nesse sentido, entendemos que do confronto entre teoria e prática emerge uma forma de pensar a realidade, que pode ser ou não certa. Isto posto, no que se refere à prática de ensino que é intencional e planejada e está a serviço da formação do estudante, na qual espera-se que esteja numa perspectiva crítica-humanizadora é imprescindível que esta prática ensine a pensar certo, tal como Freire pontua, melhor dizendo, “ensinar a pensar certo não é uma experiência em que ele - o pensar certo - é tomado em si mesmo e dele se fala ou uma prática que puramente se descreve, mas algo que se faz e que se vive enquanto dele se fala com a força do testemunho” (1996, p.37). Assim o pensar certo não é algo que se ensina, mas algo que se vive e se constrói na relação com o outro. “[...] pensar certo não é [...] fazer de quem se isola, de quem se “aconchega” a si mesmo na solidão, mas um ato comunicante” (Idem).

Quanto mais cedo e continuamente o estudante for exposto a situações humanizadoras - sustentadas em ideias de compartilhamento e ajuda mútua - mais chance terá de se tornar coparticipante na construção de um mundo melhor, de um mundo inclusivo, de uma escola inclusiva. Para tanto, se faz necessário expor o aprendente a situações problematizadoras, ao diálogo, a interação, pois:

A grande tarefa do sujeito que pensa certo não é *transferir, depositar, oferecer, doar* ao outro, tomado como paciente de seu pensar, a inteligibilidade das coisas, dos fatos, dos conceitos. A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de entender, desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado (FREIRE, 1996, p. 38).

Na intenção do estudante produzir sua compreensão do objeto, a partir da desconstrução e reconstrução das ‘amarras’ invisíveis que foram sendo ‘impostas’ ao longo da educação informal e formal, pensamos a prática de ensino para a disciplina educação

inclusiva numa turma de pedagogia, sem, contudo deixar de considerar a realidade da sala de aula, pois “se considerarmos o processo de ensino como uma ação conjunta do professor e dos alunos, na qual o professor estimula e dirige atividades em função da aprendizagem dos alunos, [...]” (LIBÂNEO, 2013, p. 196). Haja vista que:

Há, nela, um trabalho social contínuo com princípios organizacionais próprios, explícitos e implícitos; em outras palavras, uma situação social não é tecida por um único ou por fios de igual textura, há fios díspares, alguns contrastantes, uns coerentes, outros contraditórios, uns lógicos, outros não lógicos [...] (CELINA *apud* GOFFMAM, 2008).

Nesse sentido a sala de aula é um lugar onde o antagonismo se faz presente, desafiando o professor a definir situações favoráveis ao ensino-aprendizagem para atingir os objetivos propostos. Se o professor tem consciência do seu papel, define e assume numa perspectiva democrática, a gestão da sala de aula. Do contrário sua prática, mesmo sem ele ter consciência, é orientada por outros, se prestando muitas vezes, a interesses antagônicos aos seus. Para evitar esse risco não se deve delegar a outro o que é de sua responsabilidade, dizendo de outra forma, pensar a prática de ensino, o que não significa negar a importância da participação dos diferentes atores da comunidade escolar e, entres estes, do estudante, nas tomadas de decisões já que o concebemos como coautor e ator dessa prática.

A partir do exposto acerca de prática de ensino - evidenciando pressupostos que tomamos para pensá-la e vivenciá-la - apresentamos a seguir considerações sobre inclusão escolar.

### **3 Considerações sobre Inclusão Escolar**

A escola deve ser concebida como um espaço privilegiado para desenvolvimento do indivíduo - porque no seu interior trabalha-se com conhecimento, valores, atitudes e formação de hábitos - deve afastar-se dos resquícios da exclusão, onde o conceito de escola é o de uma concepção de inserção parcial, como coloca Mantoan (2006) que funcionam como amarras simbólicas que impedem a aceitação e o respeito dos que não atendem a padrões sociais preestabelecidos.

Nessa direção pensar a inclusão escolar significa pensar a escolarização de todos, pois a escola inclusiva não foi pensada apenas para o negro, para o índio ou para a pessoa com deficiência. Uma vez que a ideia de bens culturais que orienta esta mentalidade social é de

patrimônio da humanidade produzido pelos indivíduos e, nesse sentido, todos, independentes de suas singularidades, têm o direito de acessá-los.

A construção de uma escola inclusiva exige que a comunidade escolar esteja ‘aberta’ a mudanças, tendo em vista que não se constitui em beneficiar só os estudantes que apresentam dificuldades, apoia a todos como expressa Mantoan (1997), buscando tirar as amarras que lhes foram impostas através da educação, em situação de ensino formal e informal.

É neste sentido, que muitos profissionais da escola - aqui dando ênfase ao professor - precisam romper com paradigmas sociais excludentes, precisam rever concepções tradicionais acerca do convívio de todos os estudantes num mesmo espaço pedagógico. Para tanto, o estudo e a pesquisa, momentos inerentes à prática de ensino, devem fazer parte do cotidiano da sala de aula para instituir mudanças, para instituir uma mentalidade social sustentada nos direitos humanos.

É notório que a mudança de paradigmas é sempre permeada por conflitos, mas é notório também que esses conflitos vão se diluindo no processo de instituição do novo pensar. São as resistências ao novo, muitas vezes por desconhecimento, que intensificam os conflitos perpetuando formas de fazer, em sala de aula, equivocadas em relação ao direito de todos estarem e participarem da escola.

Contudo, compreendemos as diferentes concepções e os conflitos no cotidiano da escola para a aceitação da inclusão escolar, que consiste no “reconhecimento da necessidade de se caminhar rumo a ‘escola para todos’ - um lugar que inclua todos os alunos, celebre a diferença e responda as necessidades individuais” (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994). De acordo com Sasaki (2005):

O princípio fundamental da escola inclusiva consiste em que todas as pessoas devem aprender juntas, onde quer que isto seja possível, não importam quais dificuldades ou diferenças elas possam ter. Escolas inclusivas precisam reconhecer e responder as necessidades diversificadas de seus alunos, acomodando os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando educação de qualidade para todos mediante currículos apropriados, mudanças organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com suas comunidades (p. 120).

Assim, o estar junto não se sobrepõe ao atendimento as diversificadas necessidades dos estudantes. Conviver no mesmo espaço pedagógico e ter as necessidades atendidas devem acontecer simultaneamente. Caso contrário, estamos reforçando a exclusão, quando limitamos a inclusão à ação de simplesmente, agrupar todos os estudantes num mesmo espaço pedagógico.

Não é suficiente garantir o acesso à escola, visto que não é qualquer escola que responde as necessidades do estudante. Um modelo educacional único pode ter consequências irreparáveis ao indivíduo, pois o submete a limites e padrões contrários a sua natureza, privando-o de ser bem sucedido. E mais grave ainda, privando-o do seu inalienável direito de ser feliz. Para Pacheco (2008), “as práticas pedagógicas em uma escola inclusiva precisam refletir uma abordagem mais diversificada, flexível e colaborativa do que em uma escola tradicional” (p.15).

O redirecionamento da prática pedagógica, necessária à inclusão escolar, estar intimamente ligada à formação do professor, tendo em vista que é no confronto entre teoria e prática que o docente se instrumentaliza para atender as necessidades de aprendizagem dos estudantes. O alcance do proposto “[...] só se torna possível se orientado por uma proposta teórica condizente com suas finalidades” (RAMOS, 2010, p. 16). Assim, podemos dizer que os conhecimentos adquiridos no processo de formação, favorecem o repensar do fazer em sala de aula, identificando se a condução está se dando de forma equivocada ou não. O não redirecionamento, muitas vezes, ocorre pelo desconhecimento de outras formas de fazer.

Na direção de condições para repensar a prática em sala de aula está a “formação de professores na perspectiva da educação integral, dos direitos humanos, da sustentabilidade ambiental e das relações étnico-raciais, com vistas à construção de ambiente escolar inclusivo e cooperativo” (BRASIL, 2009, S/P), pois a prática em qualquer sala de aula, dentre esta a “[...] sala de aula de natureza inclusiva baseia-se em certa atitude e visão, influenciando o que é planejado e feito em sala de aula pelos professores e pelos alunos” (PACHECO, 2008, p. 37). Portanto, dependendo do pensar que estar subsidiando a prática, a influência pode favorecer ou não um ambiente escolar inclusivo. A partir de então, vamos discorrer sobre aspectos teóricos metodológicos da pesquisa.

#### **4 Metodologia**

Compreendendo que toda pesquisa científica pressupõe suporte teórico-metodológico para a análise e interpretação dos dados, elegemos a abordagem qualitativa por considerá-la mais adequada ao objetivo de investigar em que medida a prática de ensino na disciplina educação inclusiva, ministrada numa turma de Pedagogia do PARFOR na Universidade de Pernambuco, contribuiu para ressignificar concepções de professores sobre inclusão escolar.



Essa abordagem “[...] parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito” (CHIZZOTTI, 2009, p. 79). Um olhar de cunho qualitativo favorece o esclarecimento de uma situação para uma tomada de consciência, isto é, “[...] seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados [...]” (DENZIN e LINCOLN, 2006, p.17). É “[...] normalmente planejada muito aberta e adaptável ao que acontece no campo” (FLICK, 2009, p. 56). Nesse caso, se adequou ao campo desta pesquisa, uma sala de aula, que por sua natureza dinâmica não permite o controle das situações, o que não significa ausência de planejamento.

Para a coleta dos dados optamos pelo questionário, “que consiste em um conjunto de questões pré-elaboradas, sistemática e sequencialmente dispostas em itens que constituem o tema da pesquisa [...]” (CHIZZOTTI, 2009, p.55), além disso, é “[...] definido como técnica para obtenção de informações sobre sentimentos, crenças, expectativas, situações vivenciadas e sobre todo e qualquer dado que o pesquisador (a) deseja registrar para atender os objetivos de seu estudo” (OLIVEIRA, 2005, p.89). Considerando a natureza qualitativa do estudo, decidimos pelo questionário com questões abertas porque este permite ao pesquisado “[...] total liberdade para formular suas respostas” (Idem, p.91). A preferência pelo “questionário aberto que não tenta padronizar as respostas para analisá-las por sua significação estatística” (REY, 2005, p.176), se justifica em virtude da opção pela abordagem escolhida para análise e interpretação dos dados.

Após considerações acerca do suporte teórico-metodológico que orientou a coleta, a análise e a interpretação dos dados, caracterizamos o campo e os sujeitos da pesquisa, apresentamos uma descrição da experiência vivenciada na disciplina educação inclusiva e trazemos a análise e interpretação dos dados.

#### **4.1 Caracterização do campo e dos sujeitos da pesquisa**

A pesquisa foi realizada numa turma de Pedagogia do PARFOR na Universidade de Pernambuco, Campus Mata Norte. Participaram da pesquisa 20 (vinte) estudantes do 6º período. Deste total, 16 tem formação em nível médio (magistério) e 04 em nível superior. Todos têm experiência na docência. Destes, em relação ao vínculo empregatício, 01 é concursado e os demais exercem a função em regime de contrato temporário e/ou cargo comissionado.

## 4.2 A experiência na disciplina educação inclusiva

Fazendo uso da autonomia que é inerente ao exercício do professor, tomamos a ementa do curso para pensar a disciplina Educação Inclusiva, com 60 horas aulas. Nela identificamos o:

Estudo das necessidades especiais e o seu processo educacional na perspectiva da inclusão; a educação inclusiva no contexto sociopolítico e histórico brasileiro; conceito, princípios e pressupostos legais da educação inclusiva; características do educando portador de necessidades educativas especiais nos aspectos sócio-psico-pedagógico, profissionalizante e preventivo; visão teórico-metodológica e legal da educação inclusiva; e vivência de práticas educativas em classes de pessoas com necessidades educativas especiais (PERNAMBUCO/UPE/PARFOR, 2013).

A partir da ementa definimos como objetivo geral para a disciplina, refletir sobre o processo de inclusão de estudantes com deficiência, considerando conceitos, princípios e pressupostos legais no contexto sociopolítico e histórico brasileiro, na perspectiva de ressignificar saberes com vista a uma educação de qualidade. E no sentido de alcançar o objetivo da pesquisa, aplicamos um questionário antes e depois da vivência da disciplina.

Tomando como referência o suporte teórico, já mencionado, para pensar a prática em sala de aula. Privilegiamos a problematização para introduzir o estudo e tecer reflexões sobre os conteúdos elencados no plano da disciplina. As questões apresentadas, na problematização, buscavam o conhecimento prévio dos estudantes.

Por conseguinte, oportunizamos vivências didáticas (exposição dialogada, leitura e discussão em grupos, síntese escrita, pesquisa, seminário, apresentação de filme e oficina), na perspectiva de rever leituras excludentes e cristalizadas acerca do objeto de estudo da disciplina, a partir das análises e sínteses - (re) elaboração de conceitos pelos mesmos.

Durante o desenvolvimento da disciplina, os estudantes foram convocados a se colocarem no lugar do outro, a refletirem sobre sua prática na perspectiva do que fazer para encontrar caminhos para inserir os estudantes com deficiência nas atividades propostas pela escola e pelo professor. O que fazer - que se deu a partir do estudo e da reflexão - foi simulado em oficinas. As atividades simuladas foram construídas articulando teoria e prática. No que se refere à avaliação, esta compreendeu a função diagnóstica e formativa.



A título de exemplificação de uma vivência didática, destacamos a pesquisa realizada com estudantes do curso de licenciatura em matemática e língua portuguesa, ofertados pela Universidade de Pernambuco, em funcionamento no mesmo período. Os estudantes (sujeitos da pesquisa) aplicaram um questionário, buscando identificar concepções acerca da educação inclusiva junto a estudantes dos cursos citados. As respostas obtidas foram analisadas e constituíram-se em objeto de estudo na sala de aula, oportunizando o confronto de conhecimentos advindos da realidade empírica e conhecimentos teóricos.

#### **4.3 Resultados e Discussão**

Para obtenção dos dados, com vista a alcançar o objetivo da pesquisa, buscamos junto aos sujeitos o entendimento acerca da inclusão escolar e o posicionamento - se a favor ou contra - a mesma.

Nas respostas dadas, em relação à primeira indagação, antes da vivência da disciplina optamos por destacar expressões repetidas e, nesse sentido extraímos seis expressões. “Uma educação para alunos com deficiência; Significa adaptar em classe regular o aluno com deficiência; Significa adaptar o ambiente ao aluno; Intenciona o convívio de todos; Implica na ausência de preconceito”.

As quatro primeiras expressões foram extraídas das respostas de 85% dos sujeitos. Estas evidenciaram um entendimento da inclusão escolar como integração, melhor dizendo, da inserção do aluno com deficiência em classe regular, a partir da adaptação do mesmo à escola, tal como ela se apresenta, pois “trata-se de uma concepção de inserção parcial, porque o sistema prevê serviços educacionais segregados” (MANTOAN, 2006, p.18), tal como a escola ou classe especial.

As demais expressões que correspondem às respostas de 15% dos sujeitos apontam para princípios da inclusão, quanto trata da possibilidade de todos conviverem juntos e da ausência de preconceitos, o que causa “[...] mudança de perspectiva educacional, pois não se limita a ajudar somente os alunos que apresentam dificuldades na escola, mas apoia a todos [...] para que obtenham sucesso na corrente educativa geral” (MANTOAN, 1997, p.145).

Após a vivência da disciplina, identificamos nas respostas de 100% dos sujeitos, expressões que traduzem princípios da inclusão escolar, ou seja, “inclusão escolar como política pública; inclusão escolar como direito; desafio a ser enfrentado por todos; a inclusão

exige da sociedade e das pessoas com deficiência esforços para conviver juntas; a inclusão como processo com vista à cidadania”.

Nesse entendimento, o desafio consiste na escola - em parceria com a pessoa com deficiência e a família - se preparar para incluir todos os estudantes, haja vista que segundo Sasaki (2015) a inclusão escolar é um processo no qual, os alunos buscam em parceria com a escola, equacionar problemas, encontrar soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos.

Em relação à segunda indagação, antes da vivência da disciplina, 90 % dos sujeitos pesquisados colocaram-se a favor da inclusão, no entendimento de inclusão como integração, conforme o extrato das respostas apresentadas. Esse entendimento expressa uma visão ingênua da realidade, ou seja, uma visão de escola que primeiro se prepara para depois receber o estudante com deficiência, desconsiderando que a inclusão é um processo e como tal vai se constituindo na prática, que requer esforços de todos para aprender um fazer ‘novo’, um fazer referendado no reconhecimento do outro como sujeito de direito.

Os 10% responderam a questão, dizendo “depende”, justificando falta de apoio e conhecimento para trabalhar em escola inclusiva, ao dizer: “Desde que seja oferecido apoio e formação para o professor; Desde que seja oportunizada formação específica”. Isso significa reconhecer a importância do conhecimento e das condições para efetivação da inclusão escolar. Também diz do reconhecimento de um não saber, necessário a inclusão.

Após a vivência da disciplina, apenas as respostas de 5% dos estudantes, em relação ao posicionamento - a favor ou contra a inclusão - foram desfavoráveis, todavia 95% dos estudantes se colocaram favoráveis a inclusão, evidenciando que o encaminhamento da disciplina a partir do proposto, possibilitou rever questões acerca do direito de todos usufruírem da escola regular.

## **5 Conclusões**

Considerando o objetivo da pesquisa que foi investigar em que medida a prática de ensino na disciplina educação inclusiva, ministrada numa turma de Pedagogia do PARFOR na Universidade de Pernambuco, contribuiu para ressignificar concepções de professores acerca da inclusão escolar. Para tanto, tomamos as respostas das indagações e, nesse sentido consideramos que a prática de ensino na disciplina educação inclusiva, contribuiu aos estudantes avançarem no entendimento sobre inclusão escolar, na medida em que: a prática do

professor não impôs conceitos pré-estabelecidos aos sujeitos da pesquisa, mas oportunizou vivências em sala de aula com vista à ressignificação de concepções, a partir do confronto entre teoria e prática; a prática foi pensada e realizada na premissa do pensar certo, na visão freireana; os estudantes foram convidados a se colocar no lugar do outro, em diferentes vivências didáticas em sala de aula.

Nesse sentido, entendemos que quando se coloca o professor em situação direta de confronto entre teoria e prática, como é o caso da experiência no curso de pedagogia com a disciplina Educação Inclusiva, em que os sujeitos da pesquisa exercem a função de professor, mas não tem a formação exigida, às reflexões realizadas são mais intensas por que rebatem diretamente na experiência, no cotidiano ocasionando construção de sínteses mais elaboradas que podem favorecer a ressignificação de um saber já construído.

## 6 Referências bibliográficas

**BRASIL**, Ministério da Educação. Decreto nº 6.755, de 29 de Janeiro de 2009, Art. 2º. [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=17067:encontro-em-brasilia-avaliara-plano-nacional-deformacao&catid=225&Itemid=164](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17067:encontro-em-brasilia-avaliara-plano-nacional-deformacao&catid=225&Itemid=164)<http://www.capes.gov>. Acesso em julho de 2015.

**CELINA**, Delbora. **Estudante na era digital**. Disponível em: <http://www.delboratecnologia.blogspot.com.br/2008/10/estudante-na-era-digital-delbora-celina.html> Acesso em: 17/05/2014 às 20:18

**CHIZZOTTI**, Antônio. Pesquisa em ciências humanas e sociais. 10 ed. – São Paulo: Cortez, 2009.-Série I. Escola; v.16

**DENZIN**, Norman K. **LINCOLN**, Yvonna S. **A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa**. in DENZIN, Norman K. **LINCOLN** Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Tradução. Sandra Regina Netz.-Porto Alegre: Artmed, 2006. **Declaração de Salamanca**: princípios, política e prática na área das necessidades educativas especiais. 1994.

**FLICK**, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. -3.ed-Porto Alegre: Artmed, 2009.

**FREIRE**, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

**LIBÂNEO**. José Carlos. **Diática**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2013

**MANTOAN**, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer.** São Paulo: Moderna, 2006.

**MANTOAN**, Maria Teresa Eglér al. **A integração de pessoas com deficiências: contribuições para uma reflexão sobre o tema** São Paulo: Memnon / SENAC, 1997.

**OLIVEIRA**, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa.** Recife: Bagaço, 2005.

**PACHECO**. José. **Caminhos para Inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar.** [et al]. Porto Alegre: Artmed. 2008.

**PERNAMBUCO**. Universidade de Pernambuco. **Ementa do Curso Pedagogia/PARFOR**, 2013.

**PIMENTA**, Selma Garrido. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 8.ed.-São Paulo: Cortez, 2012.

**RAMOS**, Rossana. **Passos para Inclusão.** São Paulo: Cortez, 2010.

**REY**, Fernando González. **Pesquisa qualitativa e subjetividade.** Os processos de construção da informação. São Paulo: Cortez, 2005.

**SASSAKI**, Romeu Kasumi. **Construindo uma Sociedade para Todos.** Rio de Janeiro: WVA, 1997. [tradução Marcel Aristides Ferrada Silva]-São Paulo: Pioneira Thomoson Learning, 2005.

**UNESCO**, Declaração de Salamanca Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade Salamanca, Espanha, 7-10 de Junho de 1994.