

ENTRE DISCURSOS E PRÁTICAS: A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM ESCOLAS INCLUSIVAS

Keila Souza de Oliveira – UFPE

RESUMO

Esse estudo teve por objetivo compreender quais as concepções de educação de duas escolas da rede municipal de ensino Recife/PE que declararam exercer uma prática pedagógica inclusiva para alunos com deficiência matriculados no Ensino Fundamental. A opção foi a pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, tendo na coleta de dados: a pesquisa documental, a entrevista semi-estruturada e a aplicação de questionários para caracterização dos sujeitos, e, no segundo momento a observação participante, usando como instrumento de registro o diário etnográfico. Para a leitura dos dados foi utilizado a análise de conteúdo de Bardin. Os dados da primeira escola revelaram uma prática pedagógica segregadora, onde os alunos eram conhecidos por de “alunos de inclusão”. Já na segunda, as ações da gestão denotavam abertura para estes alunos. A pesquisa vem reforçar que embora o paradigma inclusivo não esteja no patamar ideal, mas, a prática pedagógica da segunda instituição indica maior proximidade com o modelo intitulado, visto o respeito a diversidade dos discentes, aspectos não observados na primeira instituição.

Palavras Chaves: Prática Pedagógica, Inclusão, Pessoas com deficiência.

INTRODUÇÃO

Diante dos inúmeros avanços sociais, a escola, mais do que nunca necessita acompanhar tais evoluções. Atualmente, a função social desta busca cumprir o papel de educar a todos, sem exclusões.

Em face deste cenário heterogêneo, onde diferenças étnicas, culturais, religiosas, de gêneros e de aprendizagem fazem parte do cotidiano, se espera cada vez mais que a escola através de sua prática pedagógica contribua para a formação de um sujeito epistêmico dotado de conhecimentos e competências capazes de gerir sua vida e atuando sobre o meio. E, nesta heterogeneidade encontrada no lócus de ensino, faço o recorte para a prática pedagógica com alunos com deficiência e demais necessidades educacionais especiais.

Atualmente, a profusão de discursos sobre o exercício de uma prática pedagógica num contexto de inclusão escolar para alunos com necessidades educacionais especiais, tem sido vastamente anunciada por muitos educadores. No entanto, embora diversas afirmativas de ‘práticas inclusivas’, estas ainda não têm

respondido satisfatoriamente as diversas necessidades deste alunado. Muitos professores, dentro de suas salas de aula, desenvolvem práticas que ainda tomam por referência um sujeito que *precisa de conserto, intervenções*. Com isso, as habilidades, conhecimentos e necessidades destes educandos tornam-se aspecto secundário durante o processo de aprendizagem e convivência escolar.

Entretanto, com o cuidado para não restringir ao universo da sala de aula a discussão em torno da prática pedagógica amplio o debate e tomo por empréstimo a compreensão de Souza (2007) quanto a este conceito, onde, a partir deste depreendo uma prática que não é realizada individualmente, pelo ato de um só, mas numa ação coletiva, onde a ação de todos garante o sentido a este fenômeno social, a educação, por que:

Enquanto ação social coletiva, realizada institucionalmente, conforma-se pela prática docente, pela prática discente, pela prática gestora e pela prática epistemológica ou gnosiológica com intencionalidades explícitas, assumidas em conjunto, permeadas por afetos (amores e ódios). Cada um dos quatro pólos que a constituem conformam complexidades heterogêneas, diversificadas e singulares de sujeitos sociais (docentes, discentes e gestores) por meio de suas respectivas práticas (docente, discente, gestora) que se inter-relacionam para garantir o quarto pólo, a complexidade da construção do conhecimento ou dos conteúdos pedagógicos a serem trabalhados por meio de programas, planos e projetos determinados institucionalmente. (SOUZA, 2007, p.180).

Tal entendimento do autor remete a visão do paradigma escolar inclusivo, onde este se organiza e enriquece a partir da contribuição com as diversidades existentes no cenário educativo. Nesta direção, a prática pedagógica nesta perspectiva resgata a humanização do sujeito aprendente, e, convoca do mestre, assim como de todos os personagens que integram o espaço escolar o importante papel de refletir na e sobre sua prática, favorecendo o acesso ao conhecimento de todos os discentes.

Ao pensar o conceito de inclusão associado a prática pedagógica, resgato a fala de Mitler (2003), onde o autor adverte que “estamos falando sobre uma mudança da idéia de ‘defeito para um ‘modelo social’” (p. 25), pois as diferenças biológicas e estéticas deixam de ser condição para a prática do estigma social.

A inclusão escolar proporciona um salto qualitativo em relação ao conceito de viver com as diferenças. A idéia condensa a aceitação da diversidade e reúne modificações em seus fundamentos que vão além do contexto educacional, como já o disse, para ações maiores, como as reformas arquitetônicas e um maior compromisso de

unidades empregadoras em abrir oportunidades de trabalho para profissionais com deficiência ou qualquer outra necessidade especial.

Mediante este vasto conceito, a ação de intervir no mundo por meio da educação através da pedagógica, tem em sua costura a preocupação com questões como: de que conteúdo está munido, e municiando seus educandos? Para que sociedade está comunicando seu aluno e que sociedade ajuda a formar a partir de si? Ou seja, compreende que a dimensão necessária à educação de todos os educandos, sem exclusões, não passam a ser ausentes em função da condição motora, intelectual ou sensorial destes.

Nesse prisma, a escola, através do exercício constante de invenção e reinvenção do conhecimento que, nesta perspectiva, torna-se social, tem na figura do professor o papel de ensinar, defendido por Freire (1999), onde “formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas” (p.15).

Contudo, esta prática com fins de promoção social do sujeito, apesar dos seus inúmeros ganhos enfrenta resistência entre educadores que visualizam na presença de alunos com deficiência ou outras necessidades educacionais especiais um empecilho ao êxito da prática pedagógica escolar.

Esse dado encontra explicação em muitos professores que vêm por meio de suas concepções onde, “melhor seria se esses alunos ‘especiais’ ficassem lá na escolinha deles né?”¹

Não obstante, concepções desta ordem não conquistam repouso no âmbito nacional, vez que a legislação brasileira apresenta uma preocupação em atender a todos os cidadãos. Considerando que a Constituição de 1988 como lei maior do país, assegura em seu Art. 5º a “igualdade de todos perante a lei, bem como garante o direito à educação, inclusive às pessoas com deficiência e demais necessidades educacionais especiais” (BRASIL, 1988).

Assim como esta, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/1996 nos seus artigos 4º, 58º e 59º, vêm inaugurar não só o oferecimento de ensino para esta parcela, mas, sobretudo uma preocupação de que esta não se desenvolva distante do espaço público de ensino.

Neste primado pela desconstrução de práticas excludentes na educação

¹Esta fala foi extraída de um episódio envolvendo uma das professoras participantes da pesquisa.

apresentadas nessas e em outras fontes legais² percebo os indícios de um pensamento social, que, aplicado a educação já nos é conhecido pelo nome de paradigma da inclusão escolar.

Tendo em vista semelhante cenário, onde com relativa frequência a presença os decretos não “estimulam” a mudança na dimensão das práticas pedagógicas desenvolvidas com estes educandos que se insere esse trabalho, que buscou compreender quais as concepções de educação de duas escolas da rede municipal de ensino Recife/PE que declararam exercer uma prática pedagógica inclusiva para alunos com deficiência e outras necessidades especiais de aprendizagem matriculados no Ensino Fundamental.

METODOLOGIA

Essa pesquisa foi desenvolvida em duas Escolas da Rede Municipal de Ensino da Cidade do Recife (*Escola Campo das Acácias e Escola Lírio do Campo*), localizadas nas RPAS (Região Político Administrativa) 02 e 03, região metropolitana da cidade.

Ao olhar o objeto, a prática pedagógica para os alunos com necessidades educacionais especiais, e também o campo escolhido, percebi que iria interagir com grande quantidade de personagens, posto que no lócus de ensino se concentra vasta quantidade de sujeitos.

Deste modo, durante a pesquisa selecionei os sujeitos com quem iria atuar de modo mais próximo para a coleta dos dados. Assim, o estudo foi desenvolvido com seis educadoras, sendo três de cada unidade de ensino, onde por questões de ética mantive o sigilo dessas participantes.

Todavia, em virtude da importância em aprofundar a discussão acerca dos dados destaco abaixo através de um quadro meramente didático as identidades atribuídas às participantes, garantindo assim aos leitores a compreensão e fluidez necessária sobre quem e de qual ambiente de ensino estou tratando quando na apresentação dos resultados.

² A exemplo disto cito a Resolução CNE/CEB nº02/2001 que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e a Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007 que dá origem à criação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Quadro nº 01 Caracterização das identidades das participantes nas duas escolas campo

ESCOLA CAMPO DAS ACÁCIAS	VICE – DIRIGENTE	ORQUÍDEA
	COORDENADORA PEDAGÓGICA	BEGÔNIA
	PROFESSORA	PEÔNIA
ESCOLA LÍRIO DO CAMPO	DIRIGENTE	MADRESSILVA
	COORDENADORA PEDAGÓGICA	MARGARIDA
	PROFESSORA	JASMIM

A opção realizada durante a pesquisa primou pela abordagem teórico-metodológica qualitativa com enfoque etnográfico. A justificativa se deu em decorrência que durante a pesquisa busquei me orientar com “a vivência, com a experiência, com a cotidianidade” (MINAYO, 2003, p. 24) do objeto que tencionava interpretar. Por isso, sendo a realidade do objeto, as concepções de educação de educação de duas escolas para os educandos com deficiência ou outras necessidades especiais de aprendizagem matriculados no Ensino Fundamental de caráter multifacetado, esse enfoque conferiu a possibilidade de compreender melhor o fenômeno investigado.

Os instrumentos para a coleta dos dados foram num primeiro momento: a pesquisa documental nos apensos da Gerência de Educação Especial da Secretaria de Educação do município de Recife, realização de entrevista semi-estruturada com uma funcionária desta divisão, e, a aplicação de questionários para caracterização dos sujeitos.

A finalidade do questionário foi utilizada para estabelecer os primeiros contatos com os professores da rede, mapeando e caracterizando os sujeitos conforme o perfil de participantes que buscava através do nosso objetivo. Através deste recurso, identifiquei o perfil dos professores da rede nas RPAS 02 e 03, conhecendo os docentes que se mostraram interessados a participar da pesquisa e definindo a construção de um roteiro

de entrevistas com as mesmas. Os elementos adotados para a definição deste perfil consideraram a existência de alunos com deficiência matriculados na classe e a afirmação proferida pelas docentes de que sua prática se constituía inclusiva.

Em um segundo momento foi adotada a observação participante. Quanto a essas, busquei interagir com o ambiente, com os alunos das duas salas de aula em que foi realizado o trabalho.

Durante o ato de observar, tomei por roteiro as recomendações de Triviños (2006), onde,

“Observar”, naturalmente, não é simplesmente olhar. Observar é destacar de um conjunto (objetos, pessoas, animais etc.) algo especificamente, prestando, por exemplo, atenção em suas características (cor, tamanho etc.). Observar um “fenômeno social” significa, em primeiro lugar, que determinado evento social, simples ou complexo, tenha sido abstratamente separado de seu contexto para que, em sua dimensão singular, seja estudado em seus atos, atividades, significados, relações etc. (p. 153).

A partir da observação participante dos sujeitos dentro dos seus ambientes de trabalho, utilizei como instrumento de registro o diário etnográfico, com o intuito de realizar as súmulas feitas “no dia-a-dia de acontecimentos e eventos cotidianos, ordinários e extraordinários da vida social dos grupos e instituições” (SOUZA, 1999, p. 16 apud HAMMOUTI, 1999). Tendo, durante a escrita dos episódios o acuro em atender à organização do texto de modo a anotar os relatos de comportamentos culturais do grupo.

O diário etnográfico segundo Hammouti (2002) contém,

uma cronologia que indica datas, horas e lugares onde acontecem as cenas e histórias relatadas. Trata-se de relatar situações e encenações de diferentes atores que interagem entre eles e com os outros grupos. O autor do diário precisa tentar mostrar a construção permanente no espaço do aqui-e-agora dos contextos de trocas, interações e relações, processos de negociação dos conflitos de estabelecimento da ordem social, comunicação de normas e valores, ensino/aprendizagem formal e informal, etc. (p. 15).

A observação permitiu maior aproximação com o cotidiano das práticas destas educadoras e o acompanhamento *in loco* de suas experiências diárias, onde pôde ser apreendido o modo como se materializa a realidade da prática pedagógica inclusiva vivenciada por estas.

O processo de geração e análise dos dados ocorreu ao longo da pesquisa, a partir

das situações observadas e das conversas com os sujeitos. Esta análise permitiu pensar novas possibilidades para o desenvolvimento dos rumos da prática pedagógica para alunos com necessidades educacionais especiais.

Como procedimentos de análise, utilizei a análise de conteúdo de Bardin (2004), tendo neste conjunto de técnicas selecionado a análise categorial para leitura dos dados.

CONCLUSÕES

Os materiais gerados com este trabalho apontaram duas realidades distintas. Na primeira escola, a quem nomeei de Escola Campo das Acácias, identifiquei os indícios de uma prática pedagógica segregadora, onde os alunos com deficiência e outras necessidades educacionais especiais não eram valorizados dentro do contexto escolar assim como os outros, sendo chamados de “alunos de inclusão”. Este fato também pôde ser igualmente verificado durante a observação a prática da professora desta instituição, onde suas ações pedagógicas não conseguiam promover a inclusão destes discentes no convívio coletivo.

Nesta instituição, a equipe pedagógica mantinha o discurso inclusivo, porém, por meio de suas práticas não atribuíam aos discentes com necessidades especiais de aprendizagem a oportunidade para exercerem o papel de estudantes, assim como os demais, através da justificativa que não possuíam formação adequada para “lidar com essas crianças”.

Sobre este aspecto, Stainback (1999) nos adverte que

Quando existem programas adequados, a inclusão funciona para todos os alunos com e sem deficiências, em termos de atitudes positivas, mutuamente desenvolvidas, de ganhos nas habilidades acadêmicas e sociais e de preparação para a vida na comunidade (p. 22).

Com isso, a educação nesta ótica traz, em seu arcabouço, a ruptura com o binômio inclusão/exclusão, posto que a heterogeneidade passa a ser vista como algo positivo e natural, sem alteração ou prejuízo para quem a possua. E partindo desse entendimento, os ganhos advindos a partir de tal prática pedagógica que celebra as diferenças assumem uma dimensão que não busca mais “alimentar” o sentimento de incapacidade em pessoas com deficiência.

Contudo, neste lócus de ensino, o maior quantitativo de práticas observadas

indicava a concepção de educação segregadora, onde o isolamento poderia promover “*a cura*” para a “deficiência”, transferindo a responsabilidade de educar que concerne aos educadores que fazem parte do convívio escolar para o próprio aluno, vez que este espaço em coisa alguma estava adaptado as necessidades destes discentes.

Estando a aprendizagem dos educandos elencada como mais alto objetivo perseguido por toda uma unidade escolar durante a prática pedagógica, pude ver que neste caso, embora o proclamado inclusivo estivesse presente nas falas das educadoras participantes, mas que essas não fomentavam situações dentro dos seus espaços de atuação para que todos os estudantes, sem exclusões recebessem condições para avançarem pedagogicamente.

E, diante da representação que o outro precisa ser “igual” a mim para ser aceito, essas e outras relações de ensino excludentes puderam ser observadas dentro e fora dos domínios da sala de aula.

Sobre este aspecto, Skliar (2003) irá dizer que

Quando a representação insiste com sua centralidade, individual ou coletiva, ela se exacerba, se multiplica, se torna uma repetição do mesmo. Por isso, uma das perguntas mais instigantes, entre muitas outras, seria: como olhar o olhar sobre nós e sobre os outros? (p. 68).

Por isso, ao encerrar as considerações acerca da primeira instituição reitero a importância em desconstruir com o equivocado entendimento quanto as potencialidades de alunos com necessidades especiais de aprendizagem, posto que ao rememorar Charlot (2000), este irá dizer que na relação com o saber “todo ser humano aprende e se não aprendesse, não se tornaria ser humano” (p. 65).

Já com a segunda escola, a quem foi dado o nome de Escola Lírio do Campo, pude constatar que, apesar da ausência de recursos, comuns à primeira, as ações pensadas pela gestão buscavam maior abertura para estes alunos. A exemplo disto cito a promoção de espaços para discussão entre as docentes, com vistas para ampliar os conhecimentos sobre as potencialidades desses educandos.

Nestas reuniões que ocorriam uma vez por semana, as docentes, coordenadora pedagógica, professora itinerante e gestora discutiam e estudavam caminhos sobre como desenvolverem práticas que pudessem atender todos os alunos da escola, não somente alunos com deficiência. Através desta ação, as docentes mantinham semanalmente um horário reservado para a sua formação, tendo esta contribuído

significativamente para a melhoria da convivência de algumas professoras mais resistentes a presença de alunos com necessidades especiais de aprendizagem.

Depreendo que como parte de uma prática pedagógica voltada para o acolhimento de todos, faz-se importante que sejam oportunizados momentos específicos para a formação continuada dos personagens envolvidos com a educação. Por isso, a concepção compartilhada por esta gestora que viabilizava esses encontros indica que a busca pela formação necessária para o desempenho de uma prática com maior e melhor alcance para os educandos com necessidades especiais não deve ser esperada unicamente pela iniciativa do sistema de ensino ao qual o docente esteja vinculado.

Ser um profissional que atua com a educação, convoca intimamente o compromisso individual e político do mestre perante sua profissão. Em acorde com essa idéia, Brito (2004, p. 44) comenta que “[...] não há como continuar esperando pelos cursos específicos para que o professor atenda aos alunos com necessidades especiais. Esse específico deve fazer parte de todos os momentos da formação inicial e continuada do professor”.

Dentro deste convívio de maior valoração aos educandos, as ações dessas três educadoras com quem atuei nesta instituição denotavam maior preocupação para que tais discentes não fossem “incluídos” tão somente pelo viés da inserção física, aspecto freqüente em muitas instituições que apregoam uma prática inclusiva.

A maneira como o educador define e conduz sua prática nessa perspectiva já o faz perceber que partindo de um olhar plural e diversificado somos diferentes uns dos outros. Com isso, os meandros para se aproximar e verificar as aprendizagens devem garantir a igualdade dentro da heterogeneidade de que cada aluno necessita.

A prática desempenhada por essas personagens salientava o compromisso de rompimento com um modelo de escola: daquela presente tão somente para alunos “em condições” para passar por sua finíssima porta de acesso. E, nesse rol de ‘incapazes’, não somente pessoas com deficiência estariam ‘aquém’, mas, todos que de algum modo se encontrem em condição de marginalidade aos padrões impostos por um modelo de educação excludente. Mas, como o nosso debate discorre sobre esta parcela mais especificamente, nota-se que entre essas pessoas consideradas *mais deficientes* ou *incapazes*, se é que se torna possível existir tal nomenclatura, ainda há uma prática silenciosa, que, de certo modo, remete às estabelecidas em Esparta³.

³ Ver Silva (1998, p. 34)

Por intermédio da cisão com antigos paradigmas, essas educadoras não tencionavam perpetuar no espaço escolar um cenário, quer seja no pátio ou na sala de aula, próximo de um grande e gélido iglu. Tendo em vista que, as mais notáveis “conquistas” para essa parcela têm sido infelizmente, somente a sua permanência, “liberdade”, e “direito” para estudar numa escola com “alunos normais”. Ou seja, “aqueles que não são deficientes”, mesmo assim mediante a ressalva de inúmeras negações.

Outro dado a ser destacado nesta instituição diz sobre a iniciativa em promover melhorias em torno do espaço físico, assim como na acolhida e apresentação dos conteúdos e estratégias avaliativas.

Relaciono a reflexão da gestão em torno da forma sobre como administrar os recursos da unidade de ensino com o paradigma inclusivo em função do que está colocado com a Declaração de Salamanca (1994), onde diz que

As escolas devem ajustar-se a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras. Neste conceito devem incluir-se crianças com deficiência ou superdotadas, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações imigradas ou nômades, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

No cerne da idéia de inclusão, seja ela social ou escolar, se depreende a busca por igualdade de oportunidades, mesmo entre as diferenças. Todavia, mais especificamente no sistema escolar, esse modelo não se mostra fácil de ser compreendido, e, acima de tudo, aplicado entre seus pares, vez que muitos docentes aguardam, mas, poucas ações implementam a fim de promover melhores condições à sua própria formação, algo que também considero fator para o distanciamento de práticas numa concepção de educação inclusiva.

Sobre este aspecto, Machado (2006) diz que

Muitas vezes, as dificuldades apresentadas pelas crianças produzem nos professores a sensação de eles não estarem preparados para trabalhar com a presença dessas crianças na sala de aula, ou a sensação de os problemas serem tão intensos que não dá para ensinar certas crianças. Neste território no qual as dificuldades nos paralisam, essas dificuldades têm servido para isso mesmo: paralisar. E fica parecendo que somente seria possível movimento, crescimento, desenvolvimento, mudança, criação, se houvesse as ilusórias condições ideais (p.133).

Deste modo, entendendo que uma educação para todos, e por isso, inclusiva, ainda se faz um projeto em construção, compreendo que, mesmo sofrendo oscilações as quais julgo comuns à acomodação dessa nova realidade, esta, a educação inclusiva, seja a escolha mais coerente e humana dentre as concepções existentes a ser incorporada entre os educadores em suas práticas.

A confiança que trago quanto a este paradigma, reside no fato que, ao longo da história, a presença de alunos com deficiência tem sido vista através de um olhar enviesado e pouco produtivo em termos de crescimento humano e pedagógico. Percebo que na inclusão isso não ocorre, pois, o professor já não determina um local de esquecimento para esses discentes, e, com isso, todos, com ou sem transtornos aparentes desfrutam as chances de crescer juntos numa convivência que excede aos ganhos possíveis dentro de outras concepções na educação.

Entendo que para muitos o conceito da inclusão esteja enquadrado como uma prática de realização irreal. Entretanto, um dos maiores fatores de limitação à concretização deste consiste nas concepções que ainda povoam o imaginário de muitos educadores, onde muitos a partir disto, desenvolvem uma postura contemplativa no que diz respeito à busca pelas “condições ideais” para se promover a inclusão, estando tal condição de ociosidade em franca contramão com uma perspectiva pontuada por este paradigma.

Diante destes dados concluo que embora o paradigma inclusivo não se apresente no patamar desejável e necessário, vez que as condições das duas escolas campo apresentavam carência de recursos para o atendimento as necessidades especiais de aprendizagem destes educandos, mas, que na prática pedagógica da segunda instituição, há maior aproximação dos profissionais com o paradigma intitulado, visto as educadoras já concorrerem em suas posturas um maior respeito a diversidade humana presente na escola, gerindo a partir dos que lá estão matriculados, sem a presença de “rótulos”, aspectos que puderam ser identificados com tais alunos na primeira instituição observada.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2004.

BRASIL. **Lei n. 9394** de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional, 1996. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/LEIS/19394.htm>> Acesso em: 26 set. 2009.

_____. Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em: 13 mai 2009.

_____. **Portaria nº 948**, de 09 de outubro de 2007, dispõe acerca da Política Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf> > Acesso em: 04 set. 2008.

_____. **Resolução CNE/CEB Nº 2**, Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>> Acesso em: 05 jul. 2009.

BRITO, N. Educação Inclusiva e o despreparo do professor: breves considerações. In: SILVA, M. (org.). **Educação inclusiva: uma visão diferente**. 2.ed. Natal: EDFRN, 2004.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA SOBRE PRINCÍPIOS, POLÍTICA E PRÁTICA NA ÁREA DAS NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS. Disponível em: < www.wikipedia.org/wiki/Salamanca> Acesso em: 21 jul. 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. 12.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

HAMMOUTI, N. E. Diários etnográficos “profanos” na formação e pesquisa educacional. **Revista Européia de Etnografia da Educação**. Conselho Editorial, 3, Índice n. 24, Editorial n.5. 2002. (p.09-19) Disponível em: www.unizar.es/etnoedu/revistaSEE/REE2.pdf Acesso em 17 out. 2008.

MACHADO, A. M. Educação inclusiva: De quem e de quais práticas estamos falando? In: BAPTISTA; C. R.; BEYER, H. O. et al. Porto Alegre: Mediação, 2006.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 22.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MITTLER, P. **Educação inclusiva**: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SILVA, O. M. da. **A epopéia ignorada**: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e hoje. São Paulo: Dedas, 1998.

SKLIAR, C. **Pedagogia (improvável) da diferença**: e se o outro não estivesse aí?. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SOUZA, J. F. **A Educação escolar, nosso fazer maior, dê(A)fia o nosso saber**: educação de jovens e adultos. Recife: Bagaço, 1999.

_____. **E a educação popular**: "quê" uma pedagogia para fundamentar a educação inclusive a escolar, necessária ao povo brasileiro. Recife: Bagaço, 2007.

STAINBACK, S. **Inclusão**: um guia para educadores. STAINBACK, S; STAINBACK, W. trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2006.