
Teacher Training to Address Differences in Higher Education

A Formação Docente Para Atuar Com As Diferenças No Ensino Superior

Received: 21-07-2024 | Accepted: 25-08-2024 | Published: 01-09-2024

Érica Ferreira Melo

Universidade Federal de Jataí, Brasil
E-mail: melo.ericaferreira@gmail.com

Bruno Marques Costa

Universidade Federal de Jataí, Brasil
E-mail: marquescosta.bruno@gmail.com

Eduardo Borges Goulart Neto

Universidade Federal de Jataí, Brasil
E-mail: edugoulartn@gmail.com

Vanderlei Balbino da Costa

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1330-747X>

Universidade Federal de Jataí, Brasil
E-mail: vanderleibalbino@ufj.edu.br

ABSTRACT

The article aims to analyze teacher training focused on the inclusion of differences in higher education. We have noticed that the public authorities have been devaluing teacher training, especially when it comes to teaching work. The research question: Is initial training in undergraduate programs successfully preparing new teachers to work in regular schools? Objectives: To analyze whether the initial training we are receiving in undergraduate programs is adequately preparing new teachers to work with differences; To evaluate whether undergraduate programs have contributed to the preparation of teachers who will teach in basic education schools; To understand the political causes behind the processes of precariousness in undergraduate programs, especially when the focus is on differences. The methodology was qualitative, relying on bibliographies, documents, and exploratory materials. References indicate that in higher education, training in undergraduate programs has been undergoing processes of precariousness. Our considerations make us reflect on the urgent need to invest in the initial and ongoing training of teachers, especially when it aims to include differences in higher education

Keywords: Higher Educatio; teaching degrees; teacher training; inclusion of differences;

RESUMO

O artigo intenciona fazer uma análise da formação docente voltada à inclusão das diferenças no ensino superior. Temos percebido que o poder público vem desvalorizando a formação, em especial, quando essa se refere ao trabalho docente. A questão de pesquisa: A formação inicial nas licenciaturas vem dando conta de formar os novos docentes que vão atuar nas escolas comuns? Objetivos: Analisar se a formação inicial que estamos recebendo nas licenciaturas vem dando conta de preparar os novos docentes para atuar com às diferenças; Avaliar se as licenciaturas tem contribuído para a preparação dos docentes que vão ministrar aulas nas escolas da rede básica; Entender as causas políticas, pelas quais, as licenciaturas vem passando por processos de precarização, quando o alvo são as diferenças. A metodologia foi qualitativa, apoiando em bibliografias, documentos e materiais exploratórios. Referenciais dão conta de que no ensino superior, a formação nas licenciaturas vem passando por processos de precarização. Nossas considerações nos fazem refletir sobre a veemente necessidade de se investir na formação inicial e permanente dos docentes, em especial, quando essa se volta para incluir as diferenças no ensino superior.

Palavras-chave: Ensino Superior; licenciaturas; formação docente; Inclusão das diferenças.

INTRODUÇÃO

Historicamente, é necessário pontuar que no século XX o mundo global foi marcado por diversas transformações políticas, econômicas, sociais, culturais e até religiosas. Neste século, tivemos duas grandes guerras mundiais que, juntas, dizimaram milhões de pessoas no planeta. Revoluções políticas (Rússia, 1917; China, 1948; Cuba, 1959) dentre outras, quebra de Bolsa de Valor (EUA, 1929), ditaduras nazifascismo Alemanha e Itália (1919-1939), fizeram com que o mundo passasse a viver e conviver com novas realidades políticas (Moreno, 1984).

Não bastassem três revoluções, duas grandes guerras, ainda fomos obrigados a conviver com cenário internacional, no qual, vemos o mundo partido em dois grandes blocos. De um lado, a União Soviética liderando o modo de produção socialista e de outro, os Estados Unidos frente ao modo de produção capitalista. O catastrófico resultado desta partilha, durou décadas de um repugnante processo conhecido como Guerra Fria.

Se guinarmos nosso olhar para o adormecer do século XX, presenciamos, em relação a educação, diversos movimentos internacionais que borbulharam ao redor do planeta, como a Declaração de Jomtien - Tailândia (Unesco, 1990); a Declaração de Salamanca - Espanha (Unesco, 1994), dentre outros que passaram a dirimir algumas normas para a proclamação da inclusão de todas as pessoas nas escolas comuns nos diversos níveis.

Ao se reportar a Declaração de Jomtien (Unesco, 1990), precisamos pontuar que nessa Conferência os países signatários identificaram que meninas e mulheres pretas e pobres não frequentava nenhum modelo de educação formal, isto é, a escola não era para esses dois grupos historicamente excluídos.

Na esteira dessas discussões, presenciamos a Declaração de Salamanca, (Unesco, 1994), a grave denúncia de que grande parte dos países que desta conferência participava não investia na formação de professores voltados às diferenças. Isto posto, não havia entre esses países a cultura da formação que intencionava promover a inclusão de indígenas, negros, quilombolas, menores, migrantes, refugiados das guerras e pessoas com deficiência.

Ao centrar nosso foco de análise no sistema educacional brasileiro, presenciamos a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) Lei Nº 9.394/96 (Brasil, 1996) que pela primeira vez, em 500 anos de história, tivemos um capítulo específico sobre educação especial.

Os fundamentos legais que legitimam a inclusão escolar dos estudantes com deficiência centra-se nos princípios de que todos são iguais, claro, desde que respeitemos as diferenças na e para a diversidade. Para tanto, precisamos respeitar direitos como o ir e vir com segurança, autonomia e independência social e profissional;

Historicamente, somos levados a perceber que ao longo de séculos nosso ensino esteve voltado à exclusão das maiorias. Só para exemplificar, indígenas, negros, quilombolas e, por conseguinte, pessoas com deficiência sempre estiveram às margens do processo ensino aprendizagem. Em relação ao Brasil, isso se evidencia quando apenas a partir da década de 1960, o país resolve assumir a educação das pessoas com deficiência (Jannuzzi, 2004).

Ao discutir a problemática da formação docente no ensino superior, algumas indagações nos fazem refletir: "Estamos dando conta de formar professores para atuar nas e com as diferenças? Nossa formação inicial está sendo suficiente para habilitar esses novos profissionais que vão ministrar aulas nas escolas comuns inclusivas? Será que a solução está na formação continuada?". Essa tríplice indagação nos leva a fazer outra reflexão, que a nosso ver, está no sistema educacional a resolução do problema, uma vez que cabe a ele investir na formação do educador, a fim de mediar o conhecimento para todas as pessoas, independentemente, se essas estão ou não vivendo em situação de deficiência.

São muitas as reflexões que fazemos acerca da formação dos novos professores

no ensino superior, quando o alvo é o processo de escolarização dos estudantes com deficiência. Neste sentido, o problema de pesquisa que suscitou essa investigação foi: nossa formação inicial nas licenciaturas vem dando conta de formar os novos docentes que vão atuar nas escolas, quando nestas registra-se a presença das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação?

Nesse artigo reflexivo, nossos objetivos foram: analisar, se a formação inicial nas licenciaturas vem dando conta de preparar os novos docentes para atuarem nas escolas inclusivas; averiguar, se é pela falta de formação continuada que a escolarização dos estudantes com deficiência ainda encontra muitas barreiras em seu processo de inclusão escolar; apontar, no sistema educacional, quais são as barreiras pedagógicas que os novos docentes vêm enfrentando, procurando discutir mecanismos que possibilitem a escolarização dos diferentes na escola comum em todos os níveis.

Cumpra-nos assinalar que a opção metodológica, neste estudo reflexivo, foi pela pesquisa qualitativa (Lüdke e André, 1986). Considerando as reflexões que fizemos ao longo deste estudo, lançamos mão de bibliografias já existentes para fundamentar essa prática (Severino, 2016).

Se observarmos que esta reflexão teórica também se utilizou de documentos oficiais como decretos, legislações e conferências a caracterizamos como uma pesquisa documental (Piana, 2009).

O processo de formação docente no ensino superior se esbarra obviamente nas lacunas da formação inicial. Neste sentido, fundamentamos nossas reflexões em pesquisas bibliográficas, documentos e declarações internacionais publicadas por meio da investigação exploratória (Triviños, 1987; Gil, 2008).

REFERENCIAL TEÓRICO

Historicamente, é de fundamental importância ressaltar que após o grande conflito mundial ocorrido de 1939/1945, organismos internacionais passaram a se preocupar com os direitos humanos das pessoas. Para tanto, a Organização das Nações Unidas (Onu, 1948) fez aprovar na assembleia geral a Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Ao contrário do que muitos pensam, o processo de escolarização das pessoas com deficiência não iniciou nas escolas. Este fenômeno se evidencia, por exemplo, nas atividades físicas esportivas adaptadas. Essa premissa é partilhada por Costa, Silva e Rodrigues (2016, p. 163):

[...] não foi na escola comum, ao contrário do que muitos afirmam, que a Educação Física Adaptada voltada à inclusão das pessoas com deficiência se iniciou. O movimento pela inclusão das pessoas com deficiência borbulhou na Inglaterra logo após o fim da segunda guerra mundial. As atividades físicas esportivas foram pensadas com objetivo de promover a reabilitação e integração dos mutilados pela guerra e que precisavam novamente voltar ao convívio social.

Na esteira dessas relações, precisamos pontuar que pensando na diversidade e no direito de todos frequentarem a escola, foi aprovado em 1989 e regulamentada em 1999 a Lei Nº 7.853 (Brasil, 1989). Graças a isso o número de crianças, adolescentes, jovens e adultos nas escolas comuns não para de crescer. A referida Lei incrimina gestores que impeça, rejeita, recusa, cancela e suspende matrículas de alunos com deficiência em todos os espaços educativos.

Obviamente são muitos os direitos aprovados para as pessoas com deficiência no sistema educacional. No entanto, precisamos unir forças para fazer com que a legitimidade desses direitos possa se concretizar. À luz da Lei Brasileira de Inclusão (LBI) - Lei Nº 13.146 (Brasil, 2015), é obrigação do poder público, Art. 28 assegurar, criar, desenvolver, implementar e incentivar adoção de práticas pedagógicas inclusivas por meio da formação inicial e continuada dos professores, bem como habilitar profissionais para a oferta do atendimento educacional especializado voltado às várias necessidades educativas especiais.

Ao se reportar a LBI Nº 13.146, é notório assinalar que esta contempla em seu inciso XI, formação e disponibilidade de professores para o atendimento educacional especializado, tradutores intérpretes de Libras, guias intérpretes e profissionais de apoio. A referida Lei prevê ainda em seu inciso XII, oferta do ensino da Língua Brasileira de Sinais, do sistema Braille, uso das tecnologias assistivas, visando ampliar habilidades funcionais, de modo a promover sua autonomia e participação nos diversos espaços sociais, culturais e educativos.

No que concerne às garantias da LBI Nº 13.146, devemos ressaltar que esta contempla também em seu inciso XIII, acesso à educação superior, à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas. Para tanto, observa que ao poder público incube ofertar profissionais de apoio escolar para as diversas deficiências encontradas nos *espaçostempos* educativos.

O processo de inclusão dos estudantes com deficiência no ensino superior, a nosso

ver, está condicionado às limitações do sistema educacional, uma vez que nossa formação inicial e continuada é precarizada. Precarizada porque em muitos cursos de licenciaturas, não há disciplinas que contemplem a educação especial em uma perspectiva inclusiva.

O acesso, inclusão e permanência dos estudantes com deficiência no ensino superior, insistimos, é fragilizado pela incapacidade política do sistema educacional, que não garante formação inicial de qualidade, formação continuada voltada às diferentes necessidades educativas especiais. Este fenômeno pode ser evidenciado por Costa (2014), ao assinalar que quase não vemos na educação superior, nas universidades, o ensino colaborativo e a ação cooperativa envolvendo docentes do ensino comum e docentes do ensino especial, planejando e compartilhando saberes e experiências educacionais dentro dos espaços que se pretende inclusivos.

Considerando que o Brasil é um país de dimensão continental, cuja área equivale a 8.511.965 quilômetros quadrados, a distribuição dos estudantes com deficiência no ensino superior é muito díspar. Só para exemplificar, dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) 2010, revelam que 49% dos estudantes com deficiência matriculados estão na região Sudeste; 24% no Sul e 14% no Centro-oeste. Os números são mais alarmantes, quando observamos as regiões Nordeste e Norte, respectivamente, que contam apenas com 9% e 4% dessas matrículas no ensino superior.

À luz dos referenciais analisados, o censo do INEP, aponta que o número de estudantes com deficiência é maior nas instituições particulares. De acordo com Rocha e Miranda (2009), no ano de 2005, o número de matrículas nas instituições de ensino superior privadas, envolvendo estudantes com deficiência, era de 67% e 33% nas universidades públicas. Números demonstram que há um crescimento considerável das instituições particulares, explicados certamente pelos programas de financiamentos estudantis como FIES, ProUni, bolsa de demanda social, dentre outros.

As barreiras pedagógicas para incluir e manter no ensino superior estudantes com deficiência, requer do sistema educacional investimento na formação, em especial, quando somos levados a (re)conhecer as diferenças na e para a diversidade cultural dos nossos educandos. Partilha dessa premissa González (2002, p. 245), ao acentuar que "os objetivos da formação inicial deveria incluir dimensões relativas aos conhecimentos, destrezas, processo de atenção a diversidade dos alunos". O que o autor quer nos alertar se refere aos cuidados que devemos ter no ensino superior, quando o alvo é a formação dos estudantes com deficiência nos diversos espaços educativos.

Não é possível que, em pleno século XXI, ainda há quem não (re)conhece as diferenças, considerando que a escola brasileira está aberta a diversidade. Frente ao exposto, Chauí (2003, p. 6) assinala que:

Se quisermos tomar a universidade pública por uma nova perspectiva, precisamos começar exigindo, antes de tudo, que o Estado não tome a educação pelo prisma do gasto público e sim como investimento social e político, que só é possível se a educação for considerada um direito e não um privilégio.

Concordando com a autora, a universidade precisa ser efetivamente o lugar onde se respeita as diferenças e se (re)conheça a diversidade, isto posto, nossas lutas não se restringem apenas em incluir, até porque isso por força da legislação o sistema já faz. Nossos esforços é para que possamos construir uma escola efetivamente inclusiva que seja capaz de abraçar a diversidade na pluralidade.

PERCEPÇÕES SOBRE O ENSINO SUPERIOR

Ao longo da formação e da profissionalização docente, seja no nível inicial, seja ao nível da formação continuada, temos percebido que há muitas barreiras pedagógicas que dificultam a permanência e o processo de escolarização dos estudantes com deficiência no ensino superior. Essas barreiras, por sua vez, são encontradas nas escolas que não promovem as adaptações físicas, comunicacionais, sistêmico-pedagógicas e atitudinais. Essas últimas, presentes no comportamento de muitos professores que não quer mudar, resistem as mudanças e mantem-se alheias à inclusão dos diferentes nas escolas comuns.

Pensamos nessas reflexões que o discurso sobre as barreiras físicas/arquitetônicas já está superado nas escolas em todos os níveis, claro, considerando que elas ainda estão presentes no interior do *espaçotempo*, impedindo, sobremaneira, de que os estudantes com deficiência possam circular livremente com autonomia e independência.

Na nossa concepção, uma das barreiras que muito impossibilita a inclusão e permanência dos estudantes com deficiência no ensino superior, são as sistêmico-pedagógicas, encontradas, por exemplo, na falta de um Projeto Político Pedagógico (PPP), que não prevê o atendimento escolar à diversidade, uma vez que a escola brasileira se encontra aberta a inclusão de negros, indígenas, quilombolas, refugiados, migrantes e estudantes com deficiência dentre outros.

Outra barreira sistêmico-pedagógica que temos encontrado nas escolas comuns, em especial, no ensino superior, são as adaptações curriculares e a flexibilização nas avaliações, uma vez que os docentes sentem dificuldades para realizar essas ações nos diversos níveis de ensino.

Não nos parece salutar a tese das adaptações curriculares para os docentes que atuam do ensino superior. Isso se evidencia quando não promovemos as adaptações nos currículos voltados às diferentes necessidades educativas especiais. Mas, por que isso acontece? À luz da literatura especializada que enfatiza essa problemática pedagógica, Costa (2016) acentua que isso ocorre porque nosso planejamento é homogêneo, padronizado, como se os estudantes com deficiência aprendessem do mesmo jeito, da mesma forma, no mesmo ritmo, enfim, ao mesmo tempo. Ao que nos parecem, o problema está em reconhecer que no sistema educacional e nos diversos *espaçostempos* da escola que existem as diferenças.

Nesta direção Costa (2018) registra em seus escritos outra complexa barreira pedagógica de aprendizagem, em especial, ao se referir aos processos avaliativos, principalmente, quando as formas de avaliações nos sistemas de ensino são comparativas, como se fôssemos robôs, que aprendemos em série, cujo objetivo é simplesmente o produto, não o processo de apreensão do conhecimento sistematizado, do saber elaborado e a construção das experiências coletivas.

Um dos discursos recorrentes no sistema educacional, que a nosso ver atua como empecilho ao processo de inclusão das diferenças é o tratamento voltado à igualdade das pessoas com ou sem deficiência na escola comum. Esses discursos distorcidos partem da ideia de que todos devem ser tratados iguais. A problemática que vemos nesse emaranhado universo é a falta de respeito à diversidade desses sujeitos, e o não o (re)conhecimento às diferenças, até porque, não somos seres dotados, que partilhamos dos mesmos princípios, ao contrário, temos sonhos, utopias, anseios diferentes.

No ensino superior, quando se registra a matrícula de estudantes com deficiência uma das barreiras pedagógicas encontradas mais recorrente são as adaptações curriculares (Herdeiro, 2010). Frente ao exposto Costa (2016) revela que o processo de educabilidade se esbarra no ensino quando não adaptamos o currículo escolar e não flexibilizamos as avaliações aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação. Pensamos que a escola em todos os níveis, deve-se preocupar com a formação dos novos docentes que atuam junto aos estudantes com deficiência no ensino superior, uma vez que o alvo é a inclusão e permanência desses na Universidade.

PALAVRAS NÃO CONCLUSIVAS

Nossas reflexões, claro, não conclusivas neste artigo teórico se refere às ações cooperativas nas universidades, quando da nossa formação inicial para atuar, principalmente, no ensino médio e fundamental. Frente ao exposto, Costa (2014) acentua que é de a maior relevância ressaltar o quanto a parceria institucional, o ensino colaborativo e a cooperação envolvendo docentes do ensino comum e docentes do ensino especial, são relevantes ao processo de inclusão e permanência dos estudantes com e sem deficiência no *espaçotempo* da escola.

Talvez um dos maiores desafios que a escola brasileira atual enfrenta no ensino comum, são as barreiras físicas, comunicacionais, sistêmico-pedagógicas e atitudinais, até porque, em todos os níveis do sistema educacional, ainda deparamos com essas no processo de inclusão e permanência dos estudantes com deficiência.

Nesta trajetória, partilhamos da tese de que as pessoas com deficiência precisam ter as mesmas oportunidades que as demais, respeito às suas diferenças, principalmente, no que concerne ao processo ensino-aprendizagem, uma vez que ainda existe no sistema educacional algumas barreiras que devem ser removidas. Isso se faz a nosso ver com adoção de políticas inclusivas, com formação inicial e continuada aos professores que vão atuar com as diferenças no *espaçotempo* da escola.

Ao concluir esse artigo reflexivo, pensamos que a universidade, em especial, nos cursos de formação docente, seja a nível inicial, seja ainda na formação continuada, está frente a vários desafios, a saber: propor a construção de currículos adaptados que não inviabilize a inclusão e a permanência dos estudantes com deficiência em todos os níveis de ensino; garantir nos espaços escolares, atendimento educacional especializado (AEE) voltados às diferentes necessidades educativas especiais; valorizar as diferenças e eliminar a homogeneidade, presentes nos currículos fechados e inflexíveis as mudanças atualmente desafiadas às escolas que pretendem ser inclusivas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei Nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7853.htm> Acesso em 21 jun. 2018.

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm> Acesso em: 21 jun. 2018.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 24, set./out./nov./dez. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02>>. Acesso em: 21 jun. 2018.

COSTA, Vanderlei Balbino. Olhares docentes sobre inclusão escolar: inclusão escolar dos estudantes com deficiência na escola comum. Saarbrücken: Novas Edições Acadêmicas, 2014.

COSTA, Vanderlei Balbino. Adaptação curricular: das dificuldades às possibilidades. Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro Oeste - Reunião Científica Regional da ANPED: Projeto Nacional de Educação: desafios éticos, políticos e culturais, 13., 2016. Brasília. Anais... Brasília: Universidade de Brasília, ANPED, 2016.

COSTA, Vanderlei Balbino; SILVA, Karine Sânya Dutra; RODRIGUES, Vânia Ramos. Educação física adaptada aos estudantes com deficiência na escola comum. In: ASSIS, Renata Machado de; GONÇALVES, Viviane Oliveira (Orgs.). Educação Física e Educação: práticas, saberes e discursos. Curitiba: CRV, 2016. p. 159-178.

COSTA, Vanderlei Balbino. Reflexão docente sobre avaliação dos estudantes com deficiência no ensino superior. Revista Itinerarius Reflectionis, Jataí-GO, v. 14, n. 1, p. 1-16, 2018.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e Técnicas de Pesquisa Social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONZÁLEZ, José Antonio Torres. Educação e diversidade: bases didáticas e organizativas. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

HEREDEIRO, Eladio Sebastian. A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. Acta Scientiarum Education, Maringá, v. 32, n. 2, p. 193-208, 2010.

INEP. Resumo técnico: censo da educação superior de 2009. Brasília: MEC, 2010. Disponível em:< http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2009/resumo_tecnico_2009.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2018.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. A Educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MORENO, Nahuel. As Revoluções do Século XX. 1984. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/moreno/1984/mes/revolucoes.htm>> Acesso em: 23 jun. 2018.

ONU. Declaração Universal dos direitos humanos. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembléia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>> Acesso em: 21 jun. 2018.

PIANA, Maria Cristina. A construção da pesquisa documental: avanços e desafios na atuação do serviço social no campo educacional. In: PIANA, Maria Cristina. A construção do perfil do assistente social no cenário educacional. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. p.119-166.

ROCHA, Telma Brito; MIRANDA, Theresinha Guimarães. Acesso e permanência do aluno com deficiência na instituição de ensino superior. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 22, n. 34, p. 197-212, mai/ago 2009. Disponível em:<<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/viewFile/273/132>>. Acesso em 21 junho de 2018.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. Declaração mundial sobre educação para todos. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia, 1990. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm> Acesso em: 21 jun. 2018.

UNESCO. *Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). Declaração de Salamanca de princípios, política e prática para as necessidades educativas especiais. Brasília: 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 21 jun. 2018.*