

AS CONCEPÇÕES DE INCUSÃO ESCOLAR PRESENTES NAS ESCOLAS DE UM MUNICÍPIO CAPIXABA: INDÍCIOS NA CONSTRUÇÃO DE UM CURRÍCULO DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Damila Soares de Carvalho¹
Universidade Federal do Espírito Santo
damila_soares@hotmail.com

Mariangela Lima de Almeida
Universidade Federal do Espírito Santo
mlalmeida.ufes@gmail.com

Grupo de Pesquisa: GRUFOPEES

Eixo temático: Formação de Professores
Comunicação Oral

Resumo: Este artigo constitui-se a partir de nossa dissertação de Mestrado em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores e aborda a temática formação continuada por meio do diálogo entre os diferentes profissionais do contexto escolar. Tem como principal objetivo construir um currículo de formação continuada a partir do entendimento mútuo entre os diferentes profissionais que vivenciam, em sua prática educativa, a inclusão dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Para tanto, busca compreender diferentes concepções presentes sobre inclusão escolar, bem como os sentidos atrelados a esse conceito a fim de identificar nas demandas apresentadas indícios na construção deste currículo. A construção teórico-metodológica da pesquisa se dá através de conceitos da ciência social crítica de Jürgen Habermas, mas especificamente nos pressupostos da Teoria da Ação Comunicativa e do estudo de caso em uma perspectiva colaborativa. Como instrumentos metodológicos para a coleta de dados utilizam-se entrevistas semiestruturadas e encontros de grupo focal com os profissionais da Rede Municipal de Educação de Cachoeiro de Itapemirim- ES, a saber: diretores, pedagogos, professores regentes de turma, professores de atendimento educacional especializado (AEE) e profissionais de apoio a inclusão, denominados de cuidadores. Destacam-se nos resultados a pouca clareza que os profissionais têm sobre o processo de inclusão escolar, o que interfere diretamente na prática pedagógica desenvolvida pelos mesmos. Desta forma, destaca-se a necessidade de espaços formativos que potencialize esses sujeitos enquanto profissionais reflexivos-críticos de sua prática, o que lhes possibilitam apropriar-se cada vez mais de novos conhecimentos exigidos pela transformação do mundo social, contribuindo dessa maneira para inclusão dos alunos Público-alvo da Educação Especial (PAEE).

¹ Bolsista CAPES-DS.

Palavras-chave: Inclusão Escolar; Educação Especial; Formação Continuada.

Introdução

As mudanças ocasionadas pelos movimentos sociais em busca da igualdade de direitos ocasionaram em âmbito educacional o processo de inclusão escolar, garantido aos sujeitos público-alvo da Educação Especial o acesso, permanência e aprendizagem na escola comum. Desde então, um longo caminho começa a ser trilhado, a fim de garantir para além da permanência desses alunos o êxito no processo de ensino aprendizagem. Nesse processo, têm-se exigido profissionais cada vez mais capacitados para o trabalho com a diferença, assim, um dos grandes desafios postos atualmente envolve a formação dos profissionais da educação diante da necessidade de novas práticas pedagógicas. Nesse sentido, apostamos na contribuição da formação continuada como mecanismo capaz de contribuir no processo de ensino aprendizagem dos alunos.

Ao se referir ao aumento no número de matrículas dos alunos PAEE, Prieto (2007) destaca que esse crescimento tem auxiliado os órgãos federais, estaduais e municipais a se preocuparem mais com a qualificação de seus profissionais.

O panorama da evolução dos direitos legais e de matrículas dos alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas comuns tem contribuído muito para que a formação dos professores com conhecimentos sobre o atendimento dessa população seja uma preocupação de vulto nacional (PRIETO, 2007, p. 85).

Ao abordar em sua pesquisa a temática de formação de professores Lúcio (2013) observa que muitas dessas formações não fazem sentido para os participantes por se tratarem de modelos técnicos; prontos; já pré-estabelecidos e em muitos casos por pessoas de fora do contexto educacional. No entanto, os dados também apontam a apresentavam engajamento e desejo de mudanças ao optarem por participar desses cursos.

Desta maneira, repensar esses moldes de formação continuada se torna um desafio e uma necessidade da atualidade. Assim, corroboramos com o pensamento de Matos, Mendes (2015, p. 17) ao sublinharem que os docentes precisam de:

Uma formação que reflita sobre as reais possibilidades de desenvolverem um trabalho diversificado e integrado em sala, capaz de assegurar trocas simbólicas e sociais, onde os mais experientes auxiliem seus colegas com níveis menos elevados; que se discutam formas alternativas de viabilizá-lo, no bojo de uma reflexão mais ampla sobre concepções de currículo, adaptações curriculares e condições materiais concretas oferecidas pelo poder público para que isso ocorra.

No Estado do Espírito Santo, estudos provenientes da pesquisa realizada pelo GRUFOPEES-UFES-CNPq², destacam a necessidade de potencializar a formação continuada e a inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial nos municípios pertencentes à SRE de Cachoeiro de Itapemirim-ES³ (ALMEIDA; ALVES; ZAMBOM, 2014; ALVES, 2014; ALVES; BARROS; ALMEIDA, 2015).

O município de Cachoeiro de Itapemirim-ES assume, na região sul do estado do Espírito Santo, o papel de articulador de ações inclusivas com outros municípios da região, por meio do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade (BRASIL, 2005), constituindo-se em município-polo. Nesse sentido, buscaremos analisar os modos como as práticas educativas voltadas para a inclusão dos PAEE das escolas da Rede Municipal de Cachoeiro de Itapemirim/ES se articulam e sustentam propostas e ações formativas para os profissionais da educação a fim de construir um currículo de formação continuada a partir do entendimento mútuo entre os diferentes profissionais que vivenciam, em sua prática educativa a inclusão.

²“Processos de Formação Continuada de Profissionais Desencadeados pela Gestão de Educação Especial: a região sul do Estado do Espírito Santo”. Pesquisa financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

³A SRE de Cachoeiro de Itapemirim, é composta por 12 cidades; Cachoeiro de Itapemirim, Castelo, Iconha, Vargem Alta, Muqui, Atílio Vivácqua, Rio Novo do Sul, Mimoso do Sul, Presidente Kennedy, Itapemirim, Jerônimo Monteiro e Marataízes.

Dessa forma, almejamos uma formação as “avessas”, que tome a prática dos profissionais para depois voltarmos nosso olhar para a construção de um currículo de formação. Assim, interessa-nos saber da formação que emerge a partir dos discursos dos profissionais da escola.

Sendo assim sendo, este artigo focaliza as diferentes concepções sobre o processo de inclusão destacado por esses profissionais, que sinalizam caminhos que precisamos percorrer a fim de avançarmos na inclusão dos alunos PAEE, garantindo acesso, permanência e aprendizagem dos mesmos.

A Racionalidade Comunicativa de Jürgen Habermas

Buscando recuperar o poder de criticidade da população e resgatar o poder emancipatório da humanidade através da criação de uma nova racionalidade, fundamentada no diálogo entre os sujeitos, Habermas (2004) elabora a Teoria do Agir Comunicativo. Essa teoria discorre sobre uma sociedade em que haja acordo nas tomadas de decisões, onde ocorra interação entre as pessoas, eliminando a dominação de uns em função da submissão de outros. Nessa sociedade os sujeitos são abertos à crítica e assumem o papel de ouvinte e falante. Assim, ressaltamos que essa racionalidade

[...] exprime-se na força unificadora da fala orientada ao entendimento mútuo, discurso que assegura aos falantes envolvidos um mundo da vida intersubjetivamente partilhado e, ao mesmo tempo, o horizonte no interior do qual todos podem se referir a um único e mesmo mundo objetivo (HABERMAS, 2004, p. 107).

Fundamentados nessa teoria, acreditamos que através da criação de espaços discursivos entre os sujeitos/atores do cenário escolar podemos pensar em possibilidades para potencializar a formação continuada no município. Isto por que na troca de experiências com o outro, no compartilhamento de suas demandas cotidianas os sujeitos envolvidos vão se percebendo enquanto produtores de conhecimento. Assim, precisamos despertar nesses profissionais o direito de serem ouvidos e com isso potencializar a autonomia dos mesmos, propiciando uma prática educativa embasada nas concepções de sujeitos

reflexivos, críticos e responsáveis pelo processo de aprendizagem (CONTRERAS, 2002).

Percurso Teórico-Metodológico

Tendo em vista nosso compromisso ético assumido com a escolha de nosso referencial teórico-metodológico nos responsabilizamos por realizar uma escuta sensível dos profissionais que lidam com o processo de inclusão escolar cotidianamente. Para tanto, optamos por desenvolver um estudo de caso (YIN, 2011) de natureza qualitativa. Interessa-nos as minúcias, as falas e tensões disparadas no decorrer da pesquisa. Nesse caso, a pesquisa de cunho qualitativo corrobora com nosso desejo, visto que a preocupação com processo, as verificações ao longo da pesquisa são mais relevantes do que com o produto, tendo em vista a riqueza de materiais obtidos nesse processo (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Para tanto, realizamos entrevistas semiestruturadas com vinte e seis profissionais, envolvendo diretores, pedagogos, professores regentes de turma, professores da educação especial e profissionais de apoio a inclusão –os cuidadores. O movimento seguinte foi o de ouvir os profissionais por meio de dois encontros de grupo focal. Gatti (2005), aposta na metodologia do grupo focal, pois ela possibilita uma variedade de pontos de vista e processos emocionais e significados pela via da interação, que poderiam ser difíceis de manifestar com outras metodologias e em um curto espaço de tempo. Ainda de acordo com a autora, essa técnica é bem utilizada quando se procura compreender as diferenças existentes em grupos de pessoas diferenciadas e as justificativas de determinados posicionamentos.

Nesse movimento, para além de invocar uma perspectiva metodológica, buscamos despertar uma postura crítica dos participantes da pesquisa, permitindo realçar uma teoria própria da sociedade (MORAIS, 2006).

Sobre as concepções apresentadas

A perspectiva habermasiana compreende como contexto social da vida dos indivíduos, sua cultura, costumes e crenças que antecede a abordagem teórica (ARAGÃO, 1992), assim, destacamos que ao identificarmos as diferentes concepções presentes nos discursos dos profissionais da educação da rede municipal de ensino de Cachoeiro de Itapemirim-ES não podemos separá-las das práticas desses indivíduos, sendo esses conhecimentos decorrentes do mundo da vida.

Concordamos com Sacristán (2002) ao ressaltar que:

Desvendar o mundo dos significados da diversidade ou da diferença e ver o que se quis fazer com elas, é um caminho para descobrir práticas, afinar objetivos, tomar consciência e poder administrar os processos de mudança de maneira pouco mais reflexiva (SACRISTÁN, 2002, p. 13).

Assim, acreditamos que toda ação, toda prática, escondem sujeitos (individuais e/ou coletivos) que as realizaram (SACRISTÁN, 2002) e, portanto, não é possível desassociar essas experiências dos discursos evidenciados.

Sendo assim, iniciamos evidenciando as concepções presentes no imaginário dos profissionais no que tange a **Inclusão Escolar**. É possível identificar diferentes perspectivas que apontam para uma desorientação das quais destacamos:

*É meu primeiro ano na **sala de inclusão**, eu estou adorando. [...] Eu fico na escola [Chapeuzinho Vermelho] e eles estão incluídos sabe, todo mundo gosta (PROFESSORA DE AEE, GRUPO FOCAL, 2017, grifos nossos).*

*Não só para nossas crianças [Público-alvo da Educação Especial], mas para outras crianças agitadas (...). Eu comecei a descobrir que desde o primeiro ano quando aquela criança está agitada e você leva ela para a **sala de inclusão**, é um diferencial, “- Que sala linda tia, eu quero ficar aqui”, eu falei “ se você fizer suas atividades numa certa hora eu*

*te trago”. Então para eles **não eram penalidade**, era um incentivo, mas a gente pegava de outra forma (DIRETORA, ENTREVISTA, 2017, grifos nossos).*

Nos trechos acima destacados podemos observar que uma das visões referentes a inclusão escolar é que ela ocorre dentro da sala de recursos multifuncional (SRM), onde ocorre o AEE, por eles intitulado sala de inclusão. No entanto, parece contraditório chamar esse espaço de sala de inclusão, na medida em que o aluno é privado do convívio e das aprendizagens na sala de aula comum. Revelando uma racionalidade instrumental desses profissionais, sustentada por uma concepção positivista, de que esses espaços é o único possível para convivência desse aluno no âmbito escolar.

Muhl (2011) aponta que, em nome de uma racionalidade puramente instrumental, o positivismo desconsidera “[...] a possibilidade de orientações racionais para a ação social dos indivíduos e desconhece o processo real da constituição do conhecimento humano” (p. 1043-1044). Assim, ressaltamos a importância de rompermos os elos de uma racionalidade positivista, atrofiada e avançarmos em busca de uma razão comunicativa, emancipatória e de construção da identidade.

Destaca-se ainda, a tendência de tirar os alunos PAEE da sala de aula regular com a justificativa que atrapalham a aprendizagem dos demais alunos. No entanto, nos questionamos sobre o porquê de alguns alunos serem privilegiados em detrimento da não aprendizagem do outro? A quem é dado esse poder de julgo sobre o merecimento?

É muito complicado gente, vai ficar lá mesmo aquele menino no canto, aí daqui a pouquinho ele desce, por que ele não aguenta ficar na sala muito tempo, e está até as vezes atrapalhando outro que precisa, ano passado eu tive esse problema. Gente, nono ano esses meninos estão estudando para o IFES, tem que fazer prova e esses alunos que ficam fazendo barulho na sala, por que tinham uns que ficavam batendo o tempo todo, então tem que tirar da sala e aí? É muito triste tá (DIRETORA, GRUPO FOCAL, 2017).

Retirar os alunos agitados e PAEE da sala de aula comum não está de acordo

com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), portanto, não é inclusão – mesmo que eles insistam em chamar a SRM assim. Com essa tendência, corre-se o um risco de passar uma imagem negativa das SRM, como se os alunos que lá frequentassem fossem apenas os que não aprendem e/ou que tumultuam a sala, reforçando até mesmo uma ideia de penalidade nos demais alunos.

No entanto, destacamos que as visões descritas acima não são compartilhadas por todos os profissionais. Muitos sabem da importância de se garantir o direito a escolarização em sala comum, conforme a PNEEPEI e se esforçam para essa garantia, mesmo com alguns desafios a serem vencidos:

Eu acredito ainda que nós estamos numa verdadeira inclusão. Porque no meu trabalho eu tento colocar os alunos como inclusos, por exemplo, sair de sala, eu não gosto que o aluno sai [sic] de sala, porque ele é aluno daquela sala, ele tem que permanecer na sala, a não ser quando é um aluno com agitação, com expressão nervosa, aí tem que dar uma arejada com ele, mas caso contrário o aluno especial tem que ficar dentro da sala porque nós estamos vivendo uma inclusão (PEDAGOGA, ENTREVISTA, 2017).

Destaca-se ainda a fala de uma profissional que realiza a seguinte análise sobre o processo de inclusão escolar:

*Eu acho que essa inclusão não tem volta, por que esses meninos se eles não aprenderem nada, não evoluírem nada em termo do conhecimento acadêmico, socialmente eles estão evoluindo muito, **o convívio social deles faz eles ficarem mais iguais a todo mundo**, então só aí já é um ganho muito grande e os pais também quebrou muito preconceito, os pais já aceitam mais, participam mais, alguns né, nem todos (DIRETORA, GRUPO FOCAL, 2017, grifos nossos)*

Ao defender o movimento de inclusão escolar, afirmando que “não tem volta”, a diretora apresenta avanços significativos desse processo, como o convívio e a diminuição do preconceito, inclusive por parte da própria família. No entanto, acreditamos que esse convívio não é benéfico apenas para os alunos PAEE, mas para todos, inclusive para os profissionais, na medida em que a escola, assim, como a sociedade em geral, configura-se como um espaço de diversidade.

Não concordamos com a ideia de que convívio dos alunos PAEE com os demais é para tornar os alunos mais iguais a todo mundo e nem com o pensamento de que apenas o convívio social seja sinônimo de inclusão. Sabemos que para além do acesso é necessário ofertar condições de permanência e aprendizado desses alunos. Assim, nos questionamos se o estudante PAEE está tendo acesso ao conhecimento sistematizado e aos mesmos conteúdos que os demais alunos, pois, como asseveram Caiado e Laplane (2008, p. 11, grifos nossos):

[...] Num primeiro momento nosso olhar estava sobre o aumento no número de matrículas e vagas, hoje os alunos com deficiências já estão dentro das escolas e outras questões se colocam: **como os alunos aprendem?** Como ensiná-los? Como formar os docentes para essa nova organização da escola? Como formar os diferentes profissionais da escola? Quais são os recursos educacionais especializados necessários e como articular a relação entre os professores das salas de aula regular e os professores dos atendimentos educacionais especializados?

No que tange a visão de inclusão escolar desenvolvida pela gestão de educação especial da Secretaria Municipal de Educação (SEME) do município em tela, destaca-se que mesmo sabendo definir a inclusão escolar, destacado o acesso, permanência e aprendizado dos alunos PAEE, a gestão de educação especial do município reconhece que essa totalidade ainda está longe de ser de fato efetivada:

A inclusão escolar, é uma ramificação desse direito da educação especial, a inclusão desse aluno estar aprendendo, apesar das suas dificuldades e necessidades. Dificuldades, qualquer outra criança pode ter, mas visa atender essa crianças no contexto da aprendizagem, porque o aprendizado da criança de certa forma, são poucos os casos que a gente vê que existe a inclusão desse aluno, de 10 casos 1 ou 2 você vê o sucesso de inclusão, “sucesso de inclusão” no sentido de que o ensino-aprendizagem está chegando a criança, participando de todo o contexto da escola, desde a brincadeira, merenda, jogos, dinâmicas, festas, e esse é um todo que está sendo gradativamente trabalhado. Então, essa inclusão ainda não se tornou integral, não vou colocar isso como um todo é dois pesos e uma medida é alguns casos acontece outros não, mas o ideal seria que todos tivessem inclusos em todos os contextos (GESTORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, ENTREVISTA, 2017, grifos nossos).

No geral, observamos que os conceitos destacados quando não vagos no pensamento da maioria das pessoas, refletem que a inclusão escolar não está

sendo cumpridas nas escolas. Dessa forma, mais uma vez, vemos como solução para as problemáticas evidenciadas a formação dos profissionais, uma vez que a inclusão escolar implica que os profissionais da escola tenham capacitação para tal.

Destacamos aqui as ideias de Sacristán (2002) sobre o trabalho com a diversidade. O autor chama-nos atenção, ressaltando a importância do professor na construção de uma escola que assuma um olhar heterogêneo sobre os alunos, rompendo com a política homogênea, pois a escola precisa se adaptar aos seus alunos e não o contrário. Para que isso ocorra, se faz necessário recorrer a proposta do autor acima destacado ao sinalizar para a criação de um currículo que trabalhe a favor da diversidade contrapondo-se ao currículo graduado.

Considerando que o processo de inclusão escolar se constituiu como movimento social de luta pela democracia e aceitação das diferenças, sendo caracterizado por muitas contradições no decorrer a história (GARCIA; MICHELS, 2011), destacamos que a escola vem tentando se constituir como espaço propício de convivência e troca entre os diferentes, possibilitando avanços e crescimento de ambos os lados. Porém, foram e ainda são vários os momentos enfrentados por esses sujeitos na busca de uma inclusão.

Ainda hoje, vivenciamos uma escola que institui-se e insiste na negação das diferenças, mascarando as múltiplas figurações dos sujeitos que nela vivem o cotidiano educativo.

[...] uma escola desenhada para promover a homogeneidade e negar a diversidade inerente à pessoa humana. Uma escola que, embora se expanda por meio de um processo de 'universalização do ensino', contribui ainda para a manutenção da exclusão dentro de seus muros, por meio de metodologias descontextualizadas e descompassadas, programações lineares, temporalidade inflexível e categorias, como de sucesso e insucesso, normalidade e anormalidade atraso e fracasso escolar (ALMEIDA, 2010, p. 19).

Em síntese, vivemos em uma sociedade onde se predomina uma racionalidade

orientada aos fins, a padronização, que ao mesmo tempo em que buscar avançar, retrocede no reconhecimento das diferenças, evidenciando uma lógica tecnicista de progresso. No entanto, concordamos com (Victor, Vieira, Oliveira, 2018, p.17) quando destacam que:

Nem de longe, essa empreitada tem sido fácil e desconectada de desafios! Podemos dizer de uma caminhada processual em que os desafios são assumidos como elementos de investigação e motores da composição de várias políticas públicas educacionais e de práticas pedagógicas, situação que desvela a busca por possibilidades para educar na diferença/diversidade, assumindo essas categorias como intrínsecas ao desenvolvimento humano.

Sendo assim, em síntese, destacamos que essas análises nos indicam a falta de conhecimento dos profissionais da escola e necessidade de efetivação de um currículo de formação continuada capaz de romper com a tendência tecnicista de inclusão apontada nos discursos, conscientizando os sobre os vários possíveis nesse processo, mostrando que pode sim obter êxito nesse aspecto, oportunizando de fato a inclusão desses alunos em âmbito escolar.

Considerações Finais

Por meio dos momentos de diálogo e dos espaços discursivos desta pesquisa, foi possível identificar as diferentes concepções presentes nos discursos dos profissionais da educação relacionadas à Inclusão Escolar. De modo geral, há pouca clareza sobre esse processo, o que reflete em dificuldades nas práticas pedagógicas e no processo de ensino aprendizagem.

Vemos nos discursos dos participantes indícios de uma racionalidade instrumental (HABERMAS, 1987) e do processo de exclusão que esses sujeitos enfrentam cotidianamente, ficando restritas as “salas de inclusão” no município. Dessa forma, destacamos a potência da ação comunicativa (HABERMAS, 1987), como capaz de construir uma nova identidade como sujeitos reflexivos-críticos de sua prática, o que lhe possibilita apropriar-se cada vez mais de novos conhecimentos exigidos pela transformação do mundo social.

Esses profissionais são silenciados em seus espaços de atuação, desconsiderando-os enquanto produtores de conhecimentos. Precisamos potencializar a autonomia dos mesmos, propiciando uma prática educativa embasada nas concepções de sujeitos reflexivos, críticos e responsáveis pelo processo de aprendizagem (CONTRERAS, 2002).

Sendo assim, apostamos na formação continuada como metodologia capaz de possibilidade de mudança do contexto apresentado. Acreditamos que ao potencializar e investir nesses espaços formativos o município estará valorizando o trabalho do profissional da escola e colaborando para inclusão dos alunos PAEE.

Referências

ALMEIDA, M. L. **Uma análise da produção acadêmica sobre os usos da pesquisa-ação em processos de inclusão escolar: entre o agir comunicativo e o agir estratégico.** 2010. 234 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.

ALMEIDA, M. L.; ALVES, J. B.; ZAMBON, G.. A constituição de grupos autorreflexivos com gestores públicos de educação especial. In: VI CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. 2014. São Carlos. **Anais.** São Carlos/SP: UFSCAR. 2014. v. 01. p. 01-15.

ALVES, J. B. Os processos de formação continuada de profissionais da educação desencadeados pela Gestão de Educação Especial: a SRE de Cachoeiro de Itapemirim. In: **Anais** da Jornada de Iniciação Científica da UFES. Volume 5 , Vitória: PRPPG, 2014.

ALVES, J. B.; BARROS, M. L. S. ; ALMEIDA, M.L . Projeto político de formação continuada na perspectiva inclusiva: o caso da SRE de Cachoeiro de Itapemirim. **Revista FACEVV**, v. 14, p. 77-89, 2015.

ARAGÃO, L.M. de C. (1992). **Razão Comunicativa e teoria social crítica em Jürgen Habermas.** Rio de Janeiro. Tempo Brasileiro.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade.** Brasília, Distrito Federal. 2005. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/orientador1.pdf>>. Acesso em: 24 fev. 2017.

CAIADO, K. R. M.; LAPLANE, A. L. F. Programa Educação inclusiva: direito à diversidade: uma análise a partir da visão de um município-pólo. **Educação e Pesquisa**, v. 35, 2009. p. 303-315.

CONTRERAS. J. **Autonomia de professores**. Tradução: Sandra TrabuccoValenzuela. 2 ed. São Paulo: Cortez. 2012.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso and MICHELS, Maria Helena. A política de educação especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT15 - educação especial da ANPED. **Revista brasileira de Educação Especial**. [online]. 2011, vol.17, n.spe1, pp.105-124. ISSN 1413-6538. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382011000400009>.

HABERMAS, J. **Teoria de la accion comunicativa: racionalidad de la accion y racionalizacion social**. Version de Manuel Jimenez Redondo. v. I. Madrid: Taurus, 1987d.

_____. **Verdade e justificação: ensaios filosóficos**. Tradução de Milton Camargo Mota. São Paulo: Loyola, 2004.

LÚCIO, W. S. **O (des)preparo do/a professor na presença dos/as estudantes com deficiência : os significados/sentidos da formação continuada na perspectiva da relação com o saber**. 2013. 217 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2013.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1986.

MATOS, S. N.; MENDES, E. G. Demandas de Professores Decorrentes da Inclusão Escolar. **Rev. bras. educ. espec.** [online]. 2015, vol.21, n.1, pp.9-22. ISSN 1413-6538. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382115000100002>.

MORAIS, C. W. J. **Kant e Habermas: a relação sujeito-objeto e a construção do conhecimento**. 2007. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, SP, 2006.

MUHL, E. H. Habermas e a educação: racionalidade comunicativa, diagnóstico crítico e emancipatório. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 117, p.1035- 1050, 2011.

SACRISTÁN, J. G. A construção do discurso sobre a diversidade e suas práticas. In: ALCUDIA, R. et al. Tradução de Daisy Vaz de Moraes. **Atenção à diversidade**. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 13-38.

_____. **A cultura para os sujeitos ou os sujeitos para a cultura? O mapa mutante dos conteúdos na escolaridade.** In: _____. Poderes instáveis em educação . Porto Alegre: ArtMed, 1999. Cap. 4, p. 147-206.

VICTOR, S. L.; VIEIRA, A. B.; OLIVEIRA, I. M. (Org.). **Educação Especial Inclusiva: conceituações, medicalização e políticas.** Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2018.

YIN, R. K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.