



A FORMAÇÃO DE PESQUISADORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA UNEMAT/SINOP-MT: Da formação docente às práticas pedagógicas

Fabiana Leite De Souza ¹
Marion Machado Cunha ²

RESUMO

Este trabalho explicita reflexões de construção da práxis balizada pela investigação situando a experiência da pesquisa “AS MEDIAÇÕES DA FORMAÇÃO DOCENTE ÀS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE SINOP-MT”. Esse projeto foi aprovado pela comissão de avaliação de projetos da Universidade do Estado de Mato Grosso, em julho de 2020, pautado na intenção macro de promover, além de ações/articulações do Mestrado Profissional de Educação Inclusiva (PROFEI), oferecido na cidade de Sinop/MT, para potencializar mediações de formação científico-pedagógicas. Da pesquisa, objetivou-se analisar/explicitar a relação entre a formação docente, com foco no Atendimento Educacional Especializado (AEE), na perspectiva da Educação Inclusiva, e suas articulações com a formação inicial das licenciaturas de Letras, Matemática e Pedagogia (Cursos oferecidos desde 1990 na região médio norte/norte de Mato Grosso). Tem como metodologia a abordagem qualitativa de cunho histórico-dialético, na perspectiva descritivo-analítica. Faz-se o diálogo teórico-metodológico, com as contribuições das concepções de Triviños, Mészáros, Gramsci e Marx. Este texto promove uma leitura sobre os alcances das mediações da formação do professor-pesquisador, balizando o movimento a teoria e prática no campo da particularidade entre a formação inicial e a prática pedagógica dos professores da educação inclusiva para pessoa com deficiência (PCD's), crivando de uma reflexão sobre uma nova práxis.

Palavras-chave: Formação inicial; Formação de professores; Educação Inclusiva, Professor-pesquisador; Ensino Superior.

INTRODUÇÃO

A Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) continua sendo a principal Instituição pública no Estado de Mato Grosso, que forma profissionais na área da educação, na região médio norte e norte do estado, desde 1990. Dentro desse processo de formação para a docência (humano-pedagógica), inclui-se a Educação Inclusiva e os conhecimentos pedagógicos e metodológicos básicos para o Atendimento Educacional Especializado-AEE. Segundo a Constituição Federal de 1988, o processo pedagógico e escolar de pessoas com

¹ Professora da Educação Básica, tem Mestrado em Educação pela Universidade do Estado de Mato Grosso luarapietra@gmail.com

² Coordenador do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva- PROFEI e professor do curso de Pedagogia, na Universidade do Estado de Mato Grosso. Tem doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul mariocunha@gmail.com



deficiências (PCDs) deve ocorrer principalmente dentro da sala de aula regular. As questões que se promovem são: sob que condições ocorre esse processo? Sob quais articulações teórico-práticas são promovidas as mediações entre a formação docente e as dimensões nas relações pedagógicas de AEE?

Diversos professores, egressos da UNEMAT, em razão da oferta das licenciaturas em Letras, Matemática e Pedagogia, em razão dos trinta anos de oferta, atuam nas redes públicas e privadas de ensino. É inegável, mesmo considerando os avanços nas práticas de inclusão de Pessoas com Deficiência (PCD) nos espaços regulares de ensino, que ainda é um fenômeno recente na história da educação do Brasil. Associa-se a esse conjunto, o atual estágio das condições que as escolas públicas (também campo empírico central da proposição da pesquisa) quanto às ações pedagógicas do trabalho docente e às condições relacionais de permanência e acessibilidade das escolas públicas. Trata-se de apreender essas relações em seus movimentos distintos e combinados: das práticas de inclusão em suas mediações entre a formação e a prática pedagógica docente quanto à particularidade do Atendimento Educacional Especializado (AEE). E, por conseguinte, categorizar essas medições, entre a formação inicial e o “chão da escola”, com a finalidade de esclarecer, problematizar e apreender os conflitos e contradições existentes no processo de formação de professores e sua manifestação real nas práticas pedagógicas do AEE.

A ação de pesquisa também se investe da necessidade de formar novos pesquisadores na área da Educação Inclusiva, em razão do espaço institucional criado por meio do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI), que viabiliza novas oportunidades formativas acerca do AEE.

Na atualidade, a inclusão como acesso à escola é uma realidade em processo, construindo-se. Porém, a permanência qualitativa dos estudantes PCDs continua como uma problemática coletiva pela complexidade que envolve esse desafio. E isso faz parte dessa incursão/recriação da formação de professores e da construção das suas práticas pedagógicas para o AEE.

Da especificidade da formação inicial, faz-se com o projeto em desenvolvimento, o diálogo e abstração, de como a UNEMAT se viabiliza e mobiliza para a formação docente, considerando as relações teórico-metodológicas e curriculares de seus cursos, para a formação de professores, na busca por compreender a imersão das dimensões essenciais da sua prática pedagógica necessárias ao AEE para PCD's.



Nesse contexto, um dos objetivos é explicitar como e de que forma essas relações, compõem a dinâmica entre a UNEMAT e as escolas públicas de Sinop. É papel da Universidade, na sua dimensão de formação de professores, criar dimensões pedagógicas e mobilizar conhecimentos teórico-metodológicos, que se inscrevam não somente pela leitura da realidade, mas, de intervenção na realidade escolar. Não apenas pelo viés da observação descritiva e aplicação, mas, como participação concreta e relacional entre a formação inicial e as efetivas práticas pedagógicas com PCD's.

Nesse contexto, quais são as práticas formativas e concepções de Educação Inclusiva, que estão sendo desenvolvidas na UNEMAT de Sinop-MT? Quais práticas pedagógicas, projetos ou ferramentas metodológicas tem sido usadas para relacionar AEE, Educação Inclusiva e pesquisa educacional na Universidade? Como os professores em formação apreendem o trabalho pedagógico-cultural, como objetivação pedagógica na construção de uma inclusão para a autonomia? O que os acadêmicos compreendem por AEE e, como isso, se materializa em práticas formativas dentro dos seus respectivos cursos? De que forma os acadêmicos em formação relaciona o trabalho pedagógico com a pesquisa educacional, que pode ser realizada na escola e a educação inclusiva de PCD's? Como a UNEMAT estabelece e orienta a formação docente para o AEE, em parceria com as escolas públicas em Sinop-MT?

São diversas questões que mobilizam a pesquisa em curso. Essa pesquisa qualitativa, histórico-dialética, no movimento descritivo e analítico, baliza-se por apreender as relações teóricas e práticas dos sujeitos em múltiplas determinações (o sujeito de formação inicial e o sujeito professor no campo efetivo da educação= básica no AEE) tendo na educação inclusiva o campo de síntese desse processo.

A elaboração do projeto de pesquisa se organizou pela formação da equipe de trabalho, que foi composta por professores da Pedagogia/UNEMAT e do PROFEI, estudantes do Ensino Médio e professores que trabalham na sala de recurso, técnicos administrativos da Instituição e pós-graduandos de cursos de Mestrado. Dessa articulação nasce a potencialidade da formação do professor-pesquisador, como de incursão social e radical (práxis).

METODOLOGIA

Essa é uma pesquisa qualitativa de cunho histórico-dialético descritivo-analítico. De acordo com Trivinos (1987), a dialética histórico-científica clarifica a unidade entre a conexão e o movimento, do todo e as partes de um objeto cognoscente, assim como, vice-versa. Ao compreender as mediações e os movimentos existentes dentro do contexto de produção do



fenômeno e da sua relação com os outros fenômenos, é possível explicar como ele se formou, desenvolveu, as transformações que sofreu e provocou para apreender para formar o todo concreto pensado. Evidenciando o que é esse fenômeno em sua unidade do diverso e como se articula/medeia com a realidade social.

O projeto de pesquisa analisado, propõe-se a articular ações de interdisciplinaridade entre diversas áreas do conhecimento, através dos minicursos ofertados e da participação de diferentes pesquisadores de área afins a Educação. Além do estabelecimento de diálogo/cooperação com outros grupos de pesquisa sobre a temática abordada.

Nesses termos, a interdisciplinaridade, em quaisquer das suas perspectivas, procura reestabelecer o diálogo entre os diferentes campos do conhecimento, entender melhor a relação entre o todo e as partes, restituir a integração entre a particularidade e a totalidade, entre unidade e a diversidade, que se perderam sob a imposição dos princípios científicos cartesianos e positivistas. (FARIAS, 2014, p. 59)

Da organização metodológica da pesquisa, ela está assim mobilizada: o momento documental: Instruções, Resoluções, Atas dos Colegiados e Projetos Políticos Curriculares dos Cursos (Letras, Matemática e Pedagogia) da UNEMAT, Sinop, Legislação municipal, estadual e Nacional. Na sequência, a organização de entrevistas semiestruturadas (TRIVIÑOS, 1987) para três sujeitos de coletividades interconectados: a) os docentes da Universidade, que serão escolhidos por área de conhecimento e organização curricular; b) os alunos das licenciaturas (um aluno de cada semestre); c) os professores de AEE e gestores. A terceira etapa, aplicação de um questionário e correlacionado as centralidades de formação inicial e das práticas pedagógicas de educação inclusiva, como condição sintética e relacional para as três coletividades. Na terceira etapa está prevista a triangulação dos dados sob a organização de dados descritivo-analíticos da educação inclusiva entre a formação inicial e a prática pedagógica na educação básica, dados de mediações entre as práticas e as concepções da formação inicial e das práticas pedagógicas dos professores em contexto da AEE.

A FORMAÇÃO DOCENTE E A PESQUISA EDUCACIONAL

Uma educação para além do capital, precisa lutar por uma transformação radical da sociedade capitalista, e propor uma educação histórico-crítica e dialética, que promova a formação crítico-reflexiva e continuada, de incursão social e radical (práxis) que esteja articulada ao processo da vida. Essa educação não está definida em uma única forma e não está fechada em si mesma. Esse processo é dinâmico e contraditório, portanto, está constante transformação. Da particularidade da formação histórico atual, o capital, como prática social de



produção social e de materialidade efetiva do ser social, traz em sua essencialidade a negação concreta, que pode ser sintetizada como “para além do capital”:

O conceito *para além do capital* é inerentemente *concreto*. Ele tem em vista a realização de uma ordem social metabólica que *sustente concretamente a si própria*, sem nenhuma referência autojustificativa para os males do capitalismo. (MÉSZÁROS, 2005, p.56)

Disso deriva, a concepção de educação para a autonomia sob a emergência “além do capital” e de uma práxis radical, está em potências em diversos espaços sociais. Essas relações permeiam as diversas instâncias formativas dos sujeitos em seus diversos e plurais espaços sociais, dada sua natureza histórica e mediações das/com as estruturas sociais dominantes do capital. E dentre esses espaços sociais, se localiza as instituições de ensino superior. As práticas sociais que organizam e estruturam essas instituições explicitam, em suas particularidades, os conflitos e contradições da ordem societária do capital: as desigualdades socioeducacionais, segregacionistas e discriminatórias culturais, a hierarquização, opressão, dominação etc. Disso, é de suma importância localizá-los e situá-los em uma análise de conjuntura/estrutura (GRAMSCI, 2002, p. 36-37, v.3).

A concepção dialética da educação para além do capital requer esse compromisso e comprometimento no processo formativo, o fenômeno compreendido dialeticamente em seu movimento histórico e material (movimento contraditórios – externo e interno) da relação com a estrutura e a consciência (GRAMSCI, 2002, v.3).

Essa unidade contraditória, de relações conjunturais e estruturais, esta se manifesta na particularidade da formação docente. Desta forma, uma das composições possíveis para esses alcances pode ser ter na pesquisa um campo formativo radical em razão da sua natureza de potencialização do sujeito de ação consciente e reflexiva de abstração real (apreensão e intervenção teórico-prática) para a emergência de um novo estágio da práxis radical. Sendo assim, a educação e a pesquisa instituem como mediadores de novas práticas e consciência social (TRIVIÑOS, 1997; DEMO, 1996) para formação docente.

Cabe sublinhar que para elevar as abstrações para um “real concreto” (MARX, 2003) e a construção de uma ordem práxis radical [uma consciência revolucionária de transformação radical da formação social (GRAMSCI, 2002, v.3)] não se está definindo “qual é o *a priori* do ser singular ou geral” porque não se está partindo do que deve ser, mas das mediações históricas e sociais contraditórias mobilizadas na combinação da teoria e da prática social. A teoria é um reflexo (em constante revisão) de um contexto real, sócio-histórico, que é apreendido, analisado



e apresentado como síntese de um todo pensado, oriundo dos diversos que compõe a realidade social, como materialidade de múltiplas determinações (MARX, 2003). Um processo de composição epistemológica e metodológica tensionada pela pesquisa, que não é mera ação acumulativa. Ela é um processo de ruptura/superação de formação de conhecimento/consciência/teoria/prática social: sujeito de construção e transformação.

A construção do professor-pesquisador, nessa perspectiva, se faz importante para a leitura desse movimento da realidade e da sua própria prática docente, e no caso específico entre a formação inicial e a prática pedagógica dos professores de AEE com PCD's. Por esta razão, é fundamental criar nos espaços sociais institucionais de formação, no caso do ensino superior, os mecanismos, os espaços, os projetos, os leituras e os questionamentos sobre essa relação entre a educação e a pesquisa científica: as medições da pesquisa para formar um professor-pesquisador, um sujeito de práxis radical no campo de investigação-participação-intervenção e transformação [práxis].

A prática do sujeito social pode transformar ou contribuir para as reproduções da estrutura e conjuntura da formação social do capital. Contudo, não existem ilusões quanto alcance dessas relações por se tratar de um momento particular da pesquisa diante de uma realidade complexa, plural e multideterminada, que se trata nessa pesquisa e dos sujeitos que a compõem, porque se trata de uma dimensão complexa e plural. Mas há a clareza da força potencializadora para os sujeitos envolvidos e as mediações que derivarão dessa disposição teórico-prática da pesquisa enquanto uma construção práxis.

Sobre as dimensões político-ideológicas, considera-se a possibilidade de promover tais medições, reflexões e questionamentos sobre o contexto social contemporâneo. Medeiros e Cabral (2006, p.67):

[...] é necessário e urgente que o professor assimile os princípios que orientam a atividade docente em direção à autonomia. Tendo-se em vista a formação deste profissional autônomo, o mesmo terá mais condição de compreender e atuar de maneira mais efetiva sobre a diversidade cultural, procurando refletir sobre os aspectos intelectuais e sociais que envolvem o seu fazer pedagógico.

Essa diversidade inclui pessoas com deficiência, gêneros diferentes, formação cultural, concepções religiosas, questões econômicas, ideológicas, raciais, geográficas etc. Seja na sala de aula universitária ou da escola, essa diversidade se faz presente nos diferentes sujeitos que participam, interagem e fazem esse espaço. A formação docente, conexas à pesquisa educacional para as apreensões das mediações, é efervescente para as múltiplas apreensões da realidade:



A categoria da mediação se justifica a partir do momento em que o real não é visto numa divisibilidade de processos em que cada elemento guarde em si mesmo o dinamismo de sua existência, mas numa reciprocidade em que os contrários se relacionem de modo dialético e contraditório (CURY, 2000, p.27).

Essa ação se concretiza pelo trabalho pedagógico. Segundo Machado (2003, p.246), “o trabalho pedagógico é o modo de organização que a escola assume na tarefa de pensar e produzir as relações de saber entre sujeitos e o mundo concreto, o mundo do trabalho socialmente produtivo”. E nesse trabalho específico, produtor de mediações, inclui-se a construção de possibilidades no que for possível, sobre a metodologia usada em sala de aula, os recursos pedagógicos, a aplicação das avaliações e a sinalização do espaço físico.

Esses são conhecimentos técnicos e didáticos, que podem ser trabalhados na graduação, em projetos de ensino, pesquisa e extensão. Na realização do trabalho pedagógico, que o professor constrói a sua unidade entre a teoria e a prática. É possível derivar as aproximações entre o professor-pesquisador e o caminho epistemológico, com o que tensiona Vázquez (2007, p.239):

A teoria por si mesma – como produção de finalidades ou de conhecimentos – não transforma nada real; ou seja, não é práxis. [...] Acreditamos haver tornado preciso o verdadeiro alcance da unidade entre a teoria e a prática, como unidade que implica ao mesmo tempo numa oposição e autonomia relativas. O lugar dessa unidade é a própria prática. Uma teoria que aspira a realizar-se, ou que não pode plasmá-la, vive uma existência meramente teórica e, portanto, desligada ou divorciada da prática.

É a própria formação, sob a prática social, é o lugar de validar a unidade da teoria e da prática. Disso, tanto pela pesquisa, quanto pelo desvelar o objeto de pesquisa, impera a necessidade de formar sujeitos com base em uma educação para além do capital e para a radicalização da práxis. São dessas combinações teóricas e concepção histórico-dialética que a pesquisa, direcionada para “as mediações da formação docente às práticas pedagógicas no atendimento educacional especializado nas escolas públicas de Sinop-MT, tem seu propósito de mergulhar entre a pesquisa e a formação do professor-pesquisador pela educação inclusiva.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: uma mediação necessária

Na escola os estudantes com deficiência, transtornos globais e alta-dotação têm o direito a atendimento específico dentro da sala, porém, caso seja necessário eles podem obter acesso ao serviço complementar realizado na sala de recursos multifuncionais. No documento criado pelo Ministério da Educação (MEC), estabelecem orientações para o trabalho realizado nas



salas de recursos multifuncionais. Está definido a inclusão educacional como direito do educando:

Em 2008, o Decreto nº 6.571 institui no, âmbito do FUNDEB, o duplo cômputo da matrícula dos estudantes público alvo da educação especial, uma em classe comum da rede pública de ensino e outra no atendimento educacional especializado (AEE). Conforme definição do Decreto nº 7611/2011, que incorporou o Decreto acima referido, as salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado. (Documento que orienta o atendimento na sala de recursos multifuncionais do MEC). (GIL, 2017, p.1)

Na Resolução CNE/CEB nº 4/2009, o atendimento educacional especializado deve ser realizado principalmente na sala de recursos multifuncionais, na escola em que o educando está regularmente matriculado, no período do contra-turmo de sua escolarização. Caso não haja uma sala de recursos multifuncionais na escola, em que o educando esteja matriculado, ele tem direito de receber atendimento na sala de recursos multifuncionais em outra escola, a que for mais próxima da sua residência. Porém, esse atendimento especializado não acontece de maneira isolada, ele é fruto da parceria e cooperação entre a professora regente, coordenadora pedagógica e a professora ou professor da sala de recursos.

Ainda é atribuído aos educandos, que necessitem do atendimento educacional especializado, caso não tendo essa possibilidade na Instituição, em que estão matriculados, que frequentem centros comunitários prestadores desse serviço, escolas particulares que tenham parceria com o Estado e Instituições sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação.

O AEE deve constar no projeto político pedagógico da instituição escolar, que o ofereça, assim, estará descrito em sua organização e plano de ação, a destinação de espaço adequado, mobiliário, materiais adaptados, recursos pedagógicos e equipamentos, para viabilizar a acessibilidade e tecnologia assistiva. Segundo Garcia e Filho (2012), o termo tecnologia assistiva denomina um conceito que está em elaboração. Já para Bersch (2017), a tecnologia assistiva é todo “arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência”. Esses recursos podem ser utilizados pelos professores da sala regular, como pelo professor da sala de recursos. E como será que essa questão tem sido abordada nas licenciaturas? Os recursos pedagógicos são adaptados? Quais são as dimensões didático-pedagógicas mobilizadas para as práticas pedagógicas e metodológicas para a ação docente em AEE?.

O AEE apesar de acontecer na sala de recurso multifuncional, ele não anula o direito do estudante ter acesso e participar qualitativamente das aulas na sala de aula regular. Ainda,



Garcia e Galvão Filho (2012) destacam que, quando se trata desses recursos para serem usados dentro da sala de aula, no sentido de auxiliar um estudante com deficiência na potencialização da sua aprendizagem, existem alguns itens, tais como:

Suportes para visualização de textos ou livros; fixação do papel ou caderno na mesa com fitas adesivas; engrossadores de lápis ou caneta confeccionados com esponjas enroladas e amarradas, ou com punho de bicicleta ou tubos de PVC “recheados” com epóxi; substituição da mesa por pranchas de madeira ou acrílico fixadas na cadeira de rodas; órteses diversas, além de inúmeras outras possibilidades. (GARCIA, GALVÃO FILHO, 2012, p.12)

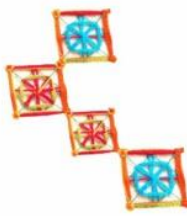
Tais recursos devem estar alinhados as práticas de valorização e respeito as pessoas com deficiência. Na sala de aula, o professor pode criar metodologias, desenvolver recursos, técnicas e processo avaliativo, que atenda a demanda específica de aprendizagem do estudante, que vivencia essa condição. E isso está previsto na LBD de 1996. Contudo, ainda existe diversas dificuldades vivenciadas nos ambientes educacionais, que distanciam a prática pedagógica inclusiva desse tipo de marco legal e garantidor de direitos fundamentais, para que o estudante com deficiência tenha acesso a uma educação significativa e de qualidade. Essas dificuldades podem ser de diversas origens, que vão desde a formação inicial às condições estruturais financeiras de proporcionar os recursos materiais necessários.

A referida educação inclusiva não é apenas extrato da ação pedagógica, uma acréscimo da condição do trabalho docente: é uma realidade a ser apreendida em suas múltiplas determinações e põem com um campo de mediações necessárias, desde a formação inicial ao trabalho pedagógico nas escolas e nos AEE's: de uma nova práxis a se instituir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho foi apresentado o projeto de pesquisa em desenvolvimento “AS MEDIAÇÕES DA FORMAÇÃO DOCENTE ÀS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE SINOP-MT”, o seu processo de construção inicial, os seus objetivos, organização metodológica, a composição da sua equipe e as primeiras concepções teóricas, que ajudaram na compreensão/reflexão sobre o objeto estudado.

A categorização da realidade investigada, será exposta em outros trabalhos científicos decorrentes dessa pesquisa, a medida que for trabalhada as ferramentas de coletas dos dados empíricos. Conforme a explicitação da necessidade que gerou essa pesquisa, podemos afirmar



que a formação de professores-pesquisadores para a Educação Especial, é um objeto cognoscente que merece ser investigado, para se produzir novos conhecimentos que contextualizem/desvelem o real desse fenômeno, as suas relações e mediações com outros fenômenos. A sistematização de novas metodologias de ensino sobre o AEE, a construção de práticas pedagógicas radicais e potencializadoras de uma educação para além do capital.

REFERÊNCIAS

BERSCH, Rita. **Introdução à Tecnologia assistiva**. Porto Alegre, 2017. Disponível em: <www.assistiva.com.br> Acesso em: 13. Abr. 2020.

BRASIL. LDB. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9394/96**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. – Brasília: Senado Federal, 2016.

BRASIL, Resolução nº 04, de 02 de outubro de 2009. Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica – Modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União Brasília, nº190, 05 de outubro de 2009.

CURY, C.J. **Educação e contradição**. São Paulo: Cortez, 2000.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 1996.

FARIAS, P. S. C. A interdisciplinaridade e as fronteiras do pensamento geográfico. In: FARIAS, P. S. C; OLIVEIRA, M. M. (Orgs.). **A formação docente em Geografia: teorias e práticas**. Campina Grande: EDUEFCG, 2014.

GARCÍA, J. C. D; GALVÃO FILHO, T. A. **Pesquisa nacional de Tecnologia assistiva**. Instituto de Tecnologia Social. São Paulo, 2012.

GIL, M. **A legislação federal brasileira e a educação de alunos com deficiência**. 2017. Disponível em: <<https://diversa.org.br/artigos/a-legislacao-federal-brasileira-e-a-educacao-de-alunos-com-deficiencia/>> Acesso em: 12. Mar. 2020.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. v. 3.

LIMA, E. G. D. S. **Avaliação Institucional: O Uso dos Resultados como Estratégia de (RE) Organização dos Espaços de Discussão na Universidade**. 2008. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/251859/1/Lima%2c%20Elizeth%20Gonza%20dos%20Santos.pdf>>. Acesso em: 02. Abr. 2020.

Lima, T. C. S; Miotto, R. C. T; Dal Prá, K. R. A. **A documentação no cotidiano da intervenção dos assistentes sociais: algumas considerações acerca do diário de campo**. Revista Textos & Contextos Porto Alegre v. 6 n. 1 p. 93-104. jan./jun. 2007

MACHADO, I. F. **A organização do trabalho pedagógico em uma escola do MST e a perspectiva de formação omnilateral**. PPGEDU/UEC/Campinas. Campinas, SP: [s.n.], 2003. (Dissertação de Mestrado).



MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital.** Tradução Isa Tavares. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.