

AS BARREIRAS DA NÃO INCLUSÃO: ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DO RECIFE

Autora: Camila Ferreira de Macedo (1); Orientadora: Rafaella Asfora (2)

(1) Universidade Federal de Pernambuco (CE), macedocamila929@gmail.com

(2) Universidade Federal de Pernambuco, asforarafaella@gmail.com

Resumo: O presente estudo teve como objetivo analisar quais as barreiras que impedem a inclusão educacional em uma escola pública do Recife. As discussões aqui presentes nos fazem refletir sobre os princípios básicos da educação inclusiva, ressaltam as características da mesma que, valoriza as diferenças dos estudantes, pois, elas sempre existiram no contexto da sala de aula. No entanto, na inclusão as adversidades são reconhecidas e valorizadas, uma vez que o cotidiano escolar é voltado para a formação dos cidadãos. Observar como a inclusão ocorre e as barreiras ainda existentes no sistema de ensino surgiu através da pesquisa oferecida pela disciplina de Fundamentos da Educação Inclusiva, do curso de pedagogia, da Universidade Federal de Pernambuco. Trata-se de uma investigação de cunho qualitativo. Para isso, realizamos 5 observações da escola quanto aos aspectos físicos e atitudinais, da sala de aula, além de entrevistas por meio de um roteiro semiestruturado com o regente de sala da Educação de Jovens e Adultos (EJA), a professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a Vice Dirigente da escola. As limitações presenciadas no interior da escola, no âmbito pedagógico, físico e atitudinal se configuram como barreiras e nos forneceram informações necessárias para refletir as práticas pedagógicas que ainda distanciam o ensino como direito para alunos e alunas com deficiência.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Barreiras Educacionais; Alunos com Deficiência.

INTRODUÇÃO

O propósito deste estudo é compreender a educação inclusiva a partir das barreiras que impedem o acesso à educação de alunos com deficiência, entendendo a educação como um direito fundamental, reconhecendo seus fundamentos e objeto. Para isso situaremos a leitura acerca da literatura da área.

Fazendo um breve resumo de como se deu o processo de escolarização da pessoa com deficiência, no país, podemos dizer que por muitos e muitos anos, a escola não era lugar de todos, muito menos de alguém que possuía alguma deficiência. Após os primeiros indícios de democratização ao acesso à escola pública, por meados de 1824, com a primeira constituição brasileira, os alunos com deficiência foram sendo matriculados, sem nenhuma assistência devida, eram tratados com doentes, incapazes e fardos pelos profissionais envolvidos. Havia uma necessidade de enquadrar “normais” e “anormais”, em uma perspectiva médico pedagógica da época, em vários países, inclusive no Brasil. Nesta direção, KASSAR (2013, p.

41) afirma: “As classes especiais públicas foram formadas a partir da justificativa científica de separação dos alunos” normais” e “anormais”, com a intenção de se organizarem salas de aula homogêneas”.

Nesse contexto a educação especial correspondeu por longos anos, à educação voltada ao público em questão, com a criação de salas especiais em escolas com ensino regular e escolas especiais, para atender cada vez mais alunos com deficiências. Porém não abandonou a visão médica sobre os alunos, o trabalho pedagógico era embasado em um modelo terapêutico, com o foco na cura e reabilitação. Houve avanço nas políticas públicas, investimentos para formação profissional de quem fosse trabalhar diretamente com esses alunos. Paralelamente havia o ensino regular, distinta da educação especial, que cada vez mais ia tecendo os métodos, técnicas, currículo e foram se estabelecendo pelas escolas afora. Com isso, as classes especiais

Serviam mais como espaços de segregação para aqueles que não se enquadravam nas normas do ensino regular, do que uma possibilidade de ingresso de alunos com deficiências nas classes comuns. Em consequência, muitos continuam frequentando instituições especializadas ou não tem acesso à escola (GLAT, 2017, p. 347).

A segregação em escolas e classes especiais gerou insatisfação e as pessoas com deficiência começaram a lutar por igualdade de direitos, desejavam usufruir de todos os setores da sociedade, assim era preciso criar para as pessoas atendidas em instituições ou segregadas, um ambiente o mais parecido possível como o da população em geral, com menos restrições. Surge, com isso, a integração que se refere à inserção das pessoas com deficiência sem que a escola realize nenhuma adequação em sua estrutura ou de suas práticas pedagógicas, sendo o estudante que deveria se adequar à escola a partir de suas habilidades.

Nessa proposta a intenção era de restringir o mínimo possível o ambiente escolar para o aluno, a partir da possibilidade de seu ingresso na escola, no entanto eles precisariam acompanhar o ensino a partir de seu esforço individual. A falta de adaptação das pessoas com deficiência, o seu fracasso escolar era um problema individual, não era colocado em xeque o papel da escola, posturas dos docentes, barreiras atitudinais, metodológicas, comunicacionais, como principais empecilhos para a aprendizagem desses estudantes, eles continuavam cada vez mais segregados.

Com a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) surge uma nova concepção, educação para todos, que passa a defender a educação para todas as crianças, jovens e adultos cujas necessidades decorrem de sua capacidade ou de suas dificuldades de aprendizagens. Logo, percebe-se que a educação é um direito de todos, independentemente de suas características.

Com fortes discussões no campo da educação, políticas públicas, a respeito de práticas pedagógicas menos segregadas, eis que em 1990 ganha força a proposta da educação inclusiva, que segundo GLAT (2017)

Educação Inclusiva significa pensar uma escola em que são possíveis o acesso e a permanência de todos os alunos, e onde os mecanismos de seleção e discriminação, até então utilizados, são substituídos por procedimentos de identificação e remoção das barreiras para aprendizagens. Para torna-se inclusiva, a escola precisa formar seus professores e equipe de gestão, bem como rever as formas de interação vigentes entre todos os segmentos que a compõe e que nela interferem. Isto implica em avaliar e redesenhar sua estrutura, organização, projeto político pedagógico, recursos didáticos, práticas avaliativas, metodologias e estratégias de ensino. (GLAT, 2017, p. 344)

Na atualidade, o Brasil possui na política educacional a defesa da pessoa com deficiência, inserida nas escolas de ensino regular, desde a educação infantil até a educação superior, sendo as escolas especializadas consideradas como um apoio, quando isso se fizer necessário. No entanto, segundo o documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008 p. 10) dentro desta perspectiva, no Brasil, de acordo com o Plano Nacional de Educação vigente (2011-2020), considera-se público-alvo da educação inclusiva, alunos com deficiência intelectual, física, auditiva, visual e múltipla, além de alunos com Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) e altas habilidades.

Neste sentido, importa mencionar que o papel do AEE para seu público-alvo é

Identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos estudantes com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008, P.11).

Dessa forma, para que a inclusão se efetive faz-se necessário recurso pedagógico e de acessibilidade, e seu o objetivo tem sido eliminar barreiras vigentes, e assim oferecer plena participação dos alunos com deficiência, na valorização de suas competências e habilidades, tendo em vista sua autonomia dentro e fora do ambiente escolar.

METODOLOGIA

Este estudo baseou-se em uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório, através de uma pesquisa de campo. De acordo com VEGARA (2009) a pesquisa de campo é uma investigação empírica realizada no local onde ocorre ou ocorreu um fenômeno ou que dispõe de elementos para explicá-lo.

Com isso, em relação aos procedimentos metodológicos utilizados optamos pelas entrevistas, por realizar a entrevista por pauta semiestruturada utilizando um roteiro de perguntas abertas. Nessa perspectiva, devido à diversidade de informações e do público foi realizada uma análise documental, a qual, segundo, Flores (apud CALADO; FERREIRA, 2004) os documentos são fontes de dados brutos para o investigador e a sua análise implica um conjunto de transformações, operações e verificações realizadas a partir dos mesmos com a finalidade de lhes serem atribuídos um significado relevante em relação a um problema de investigação. Ou seja, a análise dos questionários permitiu relacionar posturas encontradas na escola em relação à educação inclusiva.

Outro fator importante para o alcance do objetivo do estudo foram as 5 observações realizadas da sala de aula e do ambiente escolar, as quais foram realizadas com o propósito de descrição e reflexão da realidade encontrada relativa à inclusão, as informações colhidas por meio das observações foram registradas em diário de campo. A observação é muito mais do que ver e ouvir, mas examinar os fatos e fenômenos encontrados, ela nos permitiu compreender o espaço observado.

Foram escolhidos para participarem da pesquisa a vice gestora, o contato foi através de uma entrevista, uma professora regente do 4º ano e sua apoio, na qual fizemos 5 visitas para observar a rotina da sala, e conseqüentemente da escola, a escolha pela sua turma se deu pelo fato da mesma possuir um aluno com deficiência e uma acompanhante, um professor da Educação de Jovens e Adultos-EJA, com uma visita para aplicação de questionário, escolhido

pelo mesmo motivo da professora do 4º ano, porém, na sala dele, não havia acompanhante para o seu aluno há algum tempo. E as duas professoras do Atendimento Educacional Especializado-AEE, figuras chaves para descreverem nos questionários aplicados o processo de inclusão da escola, porém só uma devolveu o questionário.

Os dados coletados foram analisados com base na análise de conteúdo orientada por Bardin (2016).

ANÁLISE E DISCUSSÃO

Nesta seção iremos expor nossos achados durante a coleta de dados. Nessa perspectiva apresentaremos em categorias, para exemplificar os resultados das entrevistas e as observações.

1.1 Aspecto Físico

Com relação às questões físicas da escola, com o intuito de verificar se haviam barreiras à participação de pessoas com deficiência física ou com mobilidade reduzida, utilizamos as observações para alcançar nosso objetivo.

Assim, vimos que o estabelecimento é alugado desde o ano de sua fundação em 2001 como escola municipal, como consta em seu regimento interno. Anteriormente era uma escola particular, que oferecia modalidade de educação infantil. A escola possui pouco espaço, passou por uma reforma para ampliação do portão e rampa de acesso, as duas entradas que a escola possui são acessíveis a usuários de cadeiras de rodas, mas o ângulo da rampa implica que a cadeira seja empurrada por outra pessoa, o pátio não dá acesso as salas de aula diretamente, só para as salas de recursos multifuncionais e para a sala do Programa Saúde na Escola-PSE, as duas salas têm rampas, a sala do PSE também divide o espaço com estantes com alguns livros, mas a escola não possui biblioteca, nem sala de informática. Ainda sobre o acesso, no caso de uma pessoa com mobilidade reduzida, que adentra a escola, ela precisa passar por um batente, seja para sair do corredor e ir ao pátio, ou fazer o inverso, algumas atividades de sala, recreação e festividades são feitas nesse pátio que é a céu aberto.

O corredor liga a entrada da escola as salas de aula (nele há trechos íngremes, com piso que parece lajota, como também no cimento liso) aos banheiros, que são um feminino, um masculino e um para os funcionários, são pequenos, simples e sem acessibilidade. Duas salas, direção e copa são mais altas que o corredor, impossibilitando os usuários de cadeiras de rodas, pessoas com baixa visão e cegueira circularem entre elas livremente, inclusive a porta da direção é muito estreita, a sala não comporta uma cadeira de rodas, por exemplo. Já a copa é o lugar onde existe os bebedouros, pias, um aluno que não conseguiu subir este batente sozinho precisará de alguém, sempre, para se dirigir ao local. Secretaria e direção são pequenas, possuem muita mobília para pouco espaço, mas são equipadas com aparelhos de ar-condicionado, computadores com internet, wi-fi para a escola toda, telefone fixo, birôs e armários.

Pelo que se foi constatado em lócus, com as observações, a escola ainda possui barreiras arquitetônicas, longe de serem totalmente modificadas, principalmente por ser um prédio alugado, as reformas são em nível de reparos, no máximo surgimento de novas salas, como o caso da sala de AEE, que antes era o antigo laboratório de informática com a “biblioteca”. Essas barreiras implicam na negação dos direitos de ir e vir com autonomia e independência de alunos, pais e funcionários.

De acordo com SASSAKI (2009) sobre a dimensão arquitetônica de acessibilidade, a escola tem que garantir rampas de acesso em sua entrada, corredores acessíveis, porta com maior largura, banheiros maiores, pias e torneiras adequadas, iluminação e mobília em posições corretas. Só assim pode-se dizer que nesse aspecto existe uma real acessibilidade, porque é destinada a qualquer público, sem distinção. Inclusive, a lei de acessibilidade, garante desde os anos 2000, a acessibilidade como um direito fundamental da pessoa com deficiência, estabelecendo normas e critérios das características gerais dos ambientes, transportes e meios de comunicação.

1.2 Relações Interpessoais: a barreira atitudinal

A entrevista possibilitou coletar dados importantes. Com a entrevista com a vice gestora a mesma nos informou que na escola havia um Projeto Político Pedagógico - PPP que estava passando por ajustes e, que seria disponibilizado na semana seguinte da primeira visita, para

análise. Isso não chegou a ocorrer. Ao perguntarmos a professora regente, a qual foi escolhida para a pesquisa, sobre o seu conhecimento e participação na elaboração do PPP da escola, ela nos informou que trabalha na instituição há aproximadamente 10 anos e, que nunca participou da elaboração do PPP, e não teve acesso.

Nesse caso, outro ponto importante que se destaca é a falta de participação da professora, como profissional da educação, para elaboração do projeto da escola, isso implica em falta de uma gestão democrática como deveria ser e, conseqüentemente em uma escola inclusiva, conforme a Declaração de Salamanca (1994) a gestão escolar é fundamental na reestruturação da escola.

Vale salientar, que a gestão democrática é regida legalmente pelo artigo I, da constituição Federal e contempla três dimensões: pedagógica, administrativa e financeira. De acordo, com o artigo 14 da LDB (1996) defende que haja

I- Participação dos profissionais de educação na elaboração do projeto pedagógico da escola. II - Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares equivalentes (BRASIL, 1996).

A inclusão dos representantes que constituem a escola, como a comunidade, e que estão extramuros escolares faz-se necessário para a garantia de representação social em um documento oficial escolar que abrange a participação e o compromisso de construir, executar e avaliar coletivamente o PPP, e possibilitar inovar as práticas educativas da escola. Tal ausência representa uma barreira atitudinal, ou seja, a não consideração de toda equipe escolar e da participação da comunidade em que se insere.

A professora entrevistada possui um aluno com deficiência intelectual em sala, e com as observações, ficou clara a falta de maior imersão do aluno nas aulas, de participação nas atividades propostas, quase não foi requerido para ler texto, o que faz com muita dificuldade e com ajuda da estagiária apoio de sala, também não socializa muito com seus colegas, muito menos com quem lhe ajuda na sala, no caso a apoio.

Percebe-se em uma atmosfera de exclusão que é muito difícil, visto que as barreiras que impedem esse processo muitas vezes são invisíveis aos olhos, como as atitudes praticadas no

dia a dia. As barreiras atitudinais, porém, nem sempre são intencionais ou percebidas. “Por assim dizer, o maior problema das barreiras atitudinais está em não as removermos, assim que são detectadas” (LIMA, p. 05, 2007).

Questionada sobre o trabalho da estagiária de sala, a professora regente nos respondeu que pela estudante não possuir nenhuma formação em nível superior, muito menos na área de educação, não consegue mediar o processo educacional, refletir sobre as possíveis estratégias pedagógicas. Isso compromete o trabalho conjunto que deveria ocorrer entre as duas, para proporcionar o ensino e aprendizagem do estudante. Essa realidade parece se apresentar na rede municipal de Recife, onde os estagiários de apoios, não precisam ter como requisitos de seleção para o estágio, graduação em pedagogia ou outra licenciatura plena. O que na verdade deveria ser um “acompanhante especializado”, conforme a legislação nacional termina se tornando uma barreira à aprendizagem do estudante, já que a estagiária não tem formação para desempenhar seu trabalho e exclui o estudante do processo em conjunto com o professor que também não planeja em função do mesmo.

A escola e seus sujeitos também têm sua parcela de responsabilidade, quando não favorecem a quebra de estereótipos dos seus alunos com deficiência, que é imposta pela sociedade. Pois a estagiária da sala que também foi entrevistada, não soube responder qual a era a deficiência do aluno, justificou por estar há pouco tempo com ele, estava há mais tempo em outra sala, mas quando perguntada qual era a do aluno anterior, também não conseguiu responder. Ela desconhece também que era papel dos sujeitos da escola fornecerem informações e formação para sua atuação. No paradigma da educação inclusiva todos os profissionais da educação estão a serviços dos estudantes do AEE, tendo em vista que todos os estudantes têm direito ao mesmo currículo, porém com adequações, acessível. Inclusive, uma escola que se diz inclusiva deve manter todo o quadro de funcionários informados e capacitados para esse acolhimento, já que

A inclusão só será concretizada eficientemente quando cada um de nós reconhecer as barreiras que nutrimos e buscar minimizá-las, erradicá-las. A inclusão é uma visão, uma estrada a ser viajada, mas uma estrada sem fim, com todos os tipos de barreiras e obstáculos, alguns dos quais estão em nossas mentes e em nossos corações (LIMA, P. 11, 2007).

Ao entrevistar a professora de AEE e a professora regente elas apresentaram uma concepção que de inclusão, ambas concordam quando perguntados se a escola é inclusiva, talvez as barreiras que nela existam, sejam vistas e pensadas, porém, o que pode ocorrer também é achar que ter a sala de recursos e professores no atendimento AEE fazem dela uma instituição totalmente inclusiva, ao levar em consideração que isso não ocorre em 100% na rede municipal, muitas não têm espaço para atender essa demanda ou profissional capacitado. Foi também registrado que as estagiárias não conseguem contribuir com o suporte necessário, de acordo com o professor da EJA “Não há interesse pessoal por parte das mesmas nem capacitação”. Este aspecto é interessante, por que implica na maneira como ocorre a contratação desse apoio e suas consequências para a aprendizagem dos alunos.

1.3 Recursos didáticos:

As observações nos possibilitaram perceber as práticas pedagógicas. O material pedagógico usado na sala visitada era o livro didático, que nos dias das observações coincidiu com a aula de Língua Portuguesa. A metodologia era expositiva, com alguns diálogos para reflexões dos alunos, mas sempre era a professora a porta-voz das falas. Não ficou claro como era o trabalho dessa professora para que o currículo fosse universal e inclusivo, talvez não seja nem pensado outra forma de lecionar, a que não seja a tradicional com base na concepção de sala homogênea. Caso o livro didático não seja acessível nos deparamos com uma barreira comunicacional, por exemplo.

Ao observarmos a sala de recursos multifuncionais, possuía *tablets* com o sistema livox de comunicação alternativa, trabalhado por ela com alguns alunos autistas, mesa interativa e materiais pedagógicos de suporte para a alfabetização, inclusive, livros paradidáticos em braille, era um ambiente bem cuidado e acolhedor, mas a pedido da professora, a entrevista foi realizada fora do horário de atendimento das crianças, não havendo possibilidade de descrever como ocorre de fato o trabalho da professora. Ela nos informou que possui especialização em educação inclusiva, que costuma se capacitar, sabe a Língua Brasileira de Sinais-Libras e o braille, mas a escola ainda não registrou matrículas de alunos com essas especificidades.

É interessante acrescentar, tendo em vista o conceito de desenho universal o qual é um instrumento de promoção social, que os ambientes, produtos, serviços, devem ser pensados de

forma a permitir o seu uso o maior número de pessoas possíveis, é necessário destacar que o desenho universal não é utilizado apenas por aqueles que necessitam do mesmo, pois atendem a todas as pessoas, com isso, torna-se claro que é importante ampliar as oportunidades de desenvolvimento de cada estudante através de um planejamento pedagógico contínuo (NUNES, 2015. P, 132).

CONCLUSÕES

Este estudo foi realizado com o intuito de responder nosso principal questionamento que é: quais as principais barreiras que impedem à inclusão educacional na escola pública. Este questionamento surge por acreditarmos que não há inclusão com a presença de barreiras atitudinais, arquitetônicas, metodológicas, dentre outras. Através da pesquisa realizada, concluímos que o objetivo foi alcançado, além disso, a metodologia utilizada foi suficiente para alcançarmos os resultados.

Com isso, este trabalho possibilitou uma importante reflexão sobre a educação inclusiva, ressaltando sua trajetória e conquistas, além de retratar também suas influências nos âmbitos educacionais e sociais, deste modo trouxe necessárias reflexões para trabalho escolar e a sociedade como um todo.

Durante a realização do trabalho de campo, assumimos o desafio de buscar ampliar a compreensão sobre o tema educação inclusiva, além disso, foram descobertas outras questões no decorrer da pesquisa, dentre elas, a ausência do Projeto Político Pedagógico. Tal documento funciona como norteador do processo de ensino-aprendizagem define a identidade da escola e indica caminhos para ensinar com qualidade, sua existência é um dos pilares mais fortes na construção de uma gestão democrática. Durante o tempo de pesquisa realizado na instituição, não se teve acesso a este documento e vale ressaltar que o mesmo conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96) deve ser feito anualmente, devido a este fato, foi apenas entregue o regimento escolar e o plano de gestão da escola.

As evidências apresentadas nesta pesquisa oferecem uma mensagem clara de que a inclusão deve ser colocada em primeiro lugar para os estudantes com deficiência, além disso, as propostas da educação inclusiva preveem modificações substanciais nas metodologias de

ensino, avaliação, conteúdos, tempo pedagógico e na arquitetura da escola, porém incluir um aluno com deficiência exige a participação de todos que diretamente ou indiretamente compõem o corpo educativo escolar. Para isso é importante desenvolver uma melhor compreensão dos pontos fortes e das necessidades individuais de cada aluno, não apenas daqueles com deficiência, tendo em vista que a prática da educação inclusiva pressupõe conhecer todos os alunos, suas competências e suas necessidades específicas, tendo em vista que deficiência não informa sobre as competências, os interesses ou as expectativas, nem sobre a autoestima ou o grau de autonomia de cada indivíduo (MACARULLA, 2009).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Marina. – **Manual Informativo sobre Inclusão** – Informativo para Educadores, 2002.

BARDIN, Laurence Análise de conteúdo; Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016

BRASIL. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.** Lei Brasileira de Acessibilidade. Brasília: Câmara dos deputados, 2007.

BRASIL, Constituição. Brasília: Senado Federal, 1988.

BELISÁRIO, Júnior; FERREIRA, José. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: transtornos globais do desenvolvimento.** – Brasília: Ministério da educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Direito à educação - necessidades educacionais especiais:** subsídios para atuação do ministério público brasileiro. Brasília:MEC/SEESP, 2001.

ESTEVE, José M. **Mudanças sociais e função docente.** In: NÓVOA, Antonio (org.). Profissão professor. Porto: Porto, 1991. cap. 4, p. 94-124.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise; FONTES, Rejane de Souza. **Educação.** Santa Maria v. 32, n. 2, p. 343-356, 2007.

LIMA, Francisco José de; Silva, Fabiana Tavares dos Santos. **Barreiras atitudinais: Obstáculos à pessoa com deficiência na escola**, 2007.

MANTOAN, Maria Tereza Egler. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** SP: Moderna, 2003.

MELETTI, Silva Márcia Ferreira, KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães (organizadoras). **Escolarização de alunos com deficiências: desafios e possibilidades**. Série Educação Geral, Educação Superior e Formação Continuada do Educador. - Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

NUNES, Clarice; MADUREIRA, Isabel. **Desenho Universal para Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas, Da investigação às práticas**. Lisboa: Escola Superior de Educação Instituto Politécnico de Lisboa, 2015.

Plano Nacional de Educação. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/> <Acessado em 17 de junho de 2018, às 10:30>

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação**. Revista Nacional de Reabilitação (Reação), São Paulo, ano XII, Mar./abr, p. 10-16. 2009.

VERGARA, Sylvia Constant. **Métodos de coleta de dados no campo**. São Paulo: Atlas, 2009.