

PAULO PIRES DE QUEIROZ
(Org.)

ENSINO E PESQUISA
EM CIÊNCIA, TECNOLOGIA E INCLUSÃO

PAULO PIRES DE QUEIROZ
(Org.)

ENSINO E PESQUISA
EM CIÊNCIA, TECNOLOGIA E INCLUSÃO



COLEÇÃO **PGCTIn**
1

Rio de Janeiro, 2025

ORGANIZADORES

Roberto Kant de Lima e Lenin Pires

COMITÊ EDITORIAL EXECUTIVO

Marcos Alexandre Veríssimo da Silva

LEPIC/LABIAC/PsicoCult/NEPEAC/INCT-InEAC – UFF

Michel Lobo Toledo Lima

IESP-UERJ/PPGD-UVA/NEPEAC/INCT-InEAC – UFF

Rômulo Bulgarelli Labronici

PPGA/UFF/LAESP/NEPEAC/INCT-InEAC – UFF

Sonia Maria Oliveira de Castro

*Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Administração Institucional de Conflitos –
NEPEAC/INCT-InEAC – UFF*

Victor Cesar Torres de Mello Rangel

PPGA/UFF/NUFEP/NEPEAC/INCT-InEAC – UFF

Yolanda Gaffrée Ribeiro

PPGA/UFF/NUFEP/NEPEAC/INCT-InEAC – UFF

CONSELHO EDITORIAL

Angélica Cuéllar (UNAM – México)	José Manuel Vieira Soares de Resende (Univ. de Évora - Portugal)
Antonio Carlos de Souza Lima (UFRJ)	Luiz Antonio Machado da Silva † (UERJ)
Arthur Trindade Maranhão Costa (UnB)	Luiz Cesar de Queiroz Ribeiro (UFRJ)
Beatriz Caiuby Labate (CIESAS – México)	Mariza Gomes e Souza Peirano (UNB)
César Barreira (UFC)	Maximo Sozzo (UNL- Argentina)
Charles Freitas Pessanha (UFRJ)	Michel Misse (UFRJ)
Daniel dos Santos (UdeM – Canadá)	Medardo Tapia Uribe (UNAM – México)
Elena Azaola (CIESAS-MÉXICO)	Melvina Afra Mendes de Araújo (UNIFESP)
Fernando de Castro Fontainha (UERJ)	Neusa Maria Mendes de Gusmão (Unicamp)
Glaucio Ary Dillon Soares † (UERJ)	Patrice Schuch (UFRGS)
Joana Domingues Vargas (UFRJ)	Paul E. Amar (UCSB – USA)
João Sedas Nunes (UNL-Portugal)	

PARECERISTAS AD HOC

Prof^ª Dr^ª. Clélia Christina Mello Silva Almeida da Costa – Fiocruz

Prof^ª. Dr^ª. Valeria da Silva Trajano - Fiocruz

Prof^ª. Dr^ª. Luciana Boff Turchielo – UFRJ - CECIERJ

Prof^ª. Dr^ª. Cristina Monteiro Barbosa – UFRJ

Prof^ª. Dr^ª. Elisabete Cristina Cruvello da Silveira – UFF

Prof^ª. Dr^ª. Lisis Fernandes Brito – UFF

APOIO



**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)**

Q45e Queiroz, Paulo Pires de.
Ensino e pesquisa em ciência, tecnologia e inclusão / Paulo Pires de Queiroz. – Rio de Janeiro, RJ: Autografia, 2025.
220 p. : des. tab. ; 16 x 23 cm

Inclui bibliografia.
ISBN 978-85-518-8093-7

1. Ensino. 2. Pesquisa. 3. Diversidade. 4. Inclusão. 5. Ciência e tecnologia. I. Título.

CDD 370.1

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Ensino e Pesquisa em Ciência, Tecnologia e Inclusão

Queiroz, Paulo Pires de (Org.)

ISBN: 978-85-518-8093-7

1ª edição, julho de 2025.

EDITORAÇÃO ELETRÔNICA: Lucia Quaresma

Editora Autografia Edição e Comunicação Ltda.

Rua Mayrink Veiga, 6 – 10º andar, Centro

Rio de Janeiro, RJ – CEP: 20090-050

www.autografia.com.br

Todos os direitos reservados.

É proibida a reprodução deste livro com fins comerciais sem prévia autorização do autor e da Editora Autografia.

SUMÁRIO

Apresentação	13
CAPÍTULO 1: PROBLEMATIZANDO QUESTÕES EM CIÊNCIA, TECNOLOGIA E INCLUSÃO	17
1.1. Referências.....	31
CAPÍTULO 2: OS PROJETOS INCLUSIVOS VOLTADOS AOS PROFESSORES COM DEFICIÊNCIA	35
2.1. Introdução	37
2.2. Metodologia.....	38
2.3. Resultados e Discussão.....	39
2.4. Considerações Finais.....	50
2.5. Referências.....	51

CAPÍTULO 1

PROBLEMATIZANDO QUESTÕES EM CIÊNCIA, TECNOLOGIA E INCLUSÃO

*Problematazing issues on science,
technology and inclusion*

Paulo Pires de Queiroz

Programa de Pós-graduação em Ciências, Tecnologia e Inclusão - UFF, Brasil

ppqueiroz@yahoo.com.br

Flavia Câmara Neto Athayde Gonçalves

Doutoranda do Programa de

Pós-Graduação em Ciências, Tecnologias e Inclusão/PGCTIn - UFF, Brasil

flaviacamara@id.uff.br

Leandro de Souza Silva

Doutorando do Programa de

Pós-Graduação em Ciências, Tecnologias e Inclusão/PGCTIn - UFF, Brasil

souzaleandro@id.uff.br

Fernanda da Silva Lemos

Doutoranda do Programa de

Pós-Graduação em Ciências, Tecnologias e Inclusão/PGCTIn - UFF, Brasil

fernandalemosmaas@gmail.com

Fagner Henrique Guedes Neves

Pós-Doutorando do Programa de

Pós-Graduação em Ciências, Tecnologias e Inclusão/PGCTIn- UFF, Brasil

fagnerneves@id.uff.br

Esta reflexão tem como finalidade problematizar algumas questões nas interfaces da ciência, tecnologia e inclusão, dialogando com diferentes colaborações de vários pensadores em suas investigações em diferentes espaços e contextos. Para além das nossas finalidades, acreditamos que repensar questões nas interfaces da ciência, tecnologia e inclusão colabora, de forma profícua, com o debate em torno do ensino e da pesquisa nos seus respectivos campos de construção do conhecimento.

Diversas formas concretas de registro e ordenação de discursos em sons, palavras e imagens têm traduzido a ligação entre conhecimento e tecnologias. É com as tecnologias que o conhecimento é mediado por recursos de legibilização, em função de uma ordem que jamais tem deixado de evoluir ao longo dos tempos e que pode ser classificada a partir da oralidade, da escrita e do digital.

Da relação entre conhecimento e tecnologias resultam duas possíveis perspectivas: por um lado, a produção do conhecimento, por outro, a importância dos mediadores tecnológicos utilizados nas práticas de aprendizagem, mais precisamente os desafios que são colocados à educação, a partir do momento em que é instaurada a ordem digital. Essas questões abrem possibilidades para todo um debate acadêmico que está longe de ser unânime na compreensão da diversidade tecnológica do conhecimento.

A diversidade tecnológica do conhecimento, bastante reforçada pela escolarização, reflete-se nos processos de mediação, sendo o conceito de tecnologia polissêmico pelos diversos significados que tem tido ao longo da sua história. Se o currículo é analisado numa

dimensão de poder, o que dizer das tecnologias, sobretudo quando a era da informação introduz uma nova problemática de poder e de desigualdade.

As tecnologias, tal como têm sido definidas no tempo histórico, são um instrumento de poder, cuja simbologia está enraizada nas práticas sociais. O princípio da neutralidade não se aplica, por conseguinte, nem ao currículo, decidido num cruzamento de práticas que implica juízos de valor, nem à tecnologia, utilizada cada vez mais como um símbolo de poder. Por isso, os computadores não representam a neutralidade, partilhando uma epistemologia que promove um certo tipo de conhecimento e uma determinada concepção de sujeito inteligente. Faz-se necessário averiguar quais as características da interação entre tecnologia e o contexto social do seu uso, de modo a beneficiar certas pessoas em detrimento de outras e a reforçar as relações de poder existentes no tecido social.

A introdução de computadores em contextos de educação e formação tem implicações sociais e didáticas, na medida em que rompe uma trégua de centenas de anos entre o gregarismo e a abertura, fomentados pela oralidade, e a introspecção e o isolamento, fomentados pela palavra impressa. Mais do que olhar para o computador como ferramenta educacional, é necessário saber de que maneira ele altera a nossa concepção de aprendizagem, como mina a velha ideia de escola e como altera o conhecimento e a verdade.

Ao analisarmos o que tem sido o computador nos processos de educação e formação, observamos que o seu uso na organização de situações de aprendizagem é algo que já obedeceu a modelos behavioristas e que, presentemente, sob o manto de modelos construtivistas, tenta valorizar o papel dos alunos na construção do conhecimento.

Daí considerarmos o computador como ferramenta cognitiva de ajuda na construção do conhecimento mediante processos ativos e participativos de aprendizagem.

Se analisarmos as ferramentas cognitivas enquanto dispositivos de pensamento crítico, podemos observar que elas apoiam como um andaime, o pensamento significativo, envolvendo e apoiando ativamente os alunos na criação de conhecimento que reflete a sua compreensão e concepção da informação, em vez de reproduzir a apresentação da informação proposicionada pelo professor.

Para além do debate acadêmico, sempre marcado por interesses de grupo, na relação entre conhecimento, currículo e tecnologias, os ícones analíticos poder, conflito, tempo, espaço, ritmo, aprendizagem crítica e comunidade são marcantes, obrigando a esclarecer as tendências das tecnologias e a estrutura hierárquica da comunicação.

Sendo as tecnologias um elemento fundamental da mediação curricular, duas tendências são identificadas por Bertrand, que designa por sistêmica e mediática. Uma que é entendida no seu sentido mais amplo, que estuda os processos educativos, a maneira de conhecer a arquitetura do design pedagógico; outra, entendida num sentido mais restrito, pela abordagem da utilização e adequação dos meios de comunicação aos ambientes de aprendizagem. Com efeito, as tecnologias constituem um meio, não na perspectiva de uma instrumentalidade técnica, mas de um processo comunicativo, de organização das atividades de aprendizagem.

O peso da dimensão cognitiva na escola, essencialmente referenciada na componente instrucional, tem imposto uma visão bastante psicológica da tecnologia, dado que nenhuma disciplina pode ser o fundamento de toda a aprendizagem. Também não existe nenhuma

metodologia especial - científica ou não - em que a aprendizagem pode ser empacotada. De fato, as tecnologias de mediação curricular, ou seja, as que são utilizadas pedagogicamente por educadores e formadores na organização de espaços de aprendizagem, desempenham diversas funções, por exemplo, a estruturação da realidade e a configuração da relação que o aluno mantém com o conhecimento. Na análise dessas funções, reconhecemos o lugar fundamental que hoje ocupam as tecnologias da comunicação e da inteligência, embora não signifique o anular de outras tecnologias.

Como tecnologias da inteligência, as tecnologias de informação e comunicação estão em constante inovação, incorporando a adjetivação de “novas” que sempre as caracteriza na relação do homem com a sociedade ao longo do tempo histórico. A informação e comunicação processam-se, por isso, em linguagens que se completam, reconhecendo-se que a linguagem digital torna possível integrar e ampliar as linguagens oral e escrita, pois, por meio das tecnologias digitais é possível representar e processar qualquer tipo de informação.

Avançando na discussão, a questão da relação conhecimento e tecnologias não pode, ainda, ser dissociada de quadros políticos mais globais que configuram quer determinados tipos de sociedade, quer as estruturas de comunicação utilizadas nos processos e práticas de mediação curricular em contexto de aprendizagem. A competitividade social, o relativismo moral, a obsessão pela eficiência, a conformidade social, a privatização de bens e serviços, o império das leis de mercado, a defesa do efêmero, a pressão dos meios de comunicação, o pragmatismo, o individualismo, a coisificação do conhecimento e o desenvolvimento de tecnologias são as características gerais de

uma sociedade neoliberal, que cada vez mais refaz as práticas cotidianas da escola, mas que nela conserva uma estrutura hierárquica de comunicação.

A cultura acadêmica e disciplinar da escola é a expressão de um currículo oficial que impõe um conhecimento e estabelece o cânone da sua interpretação. Assim, o currículo como texto, veiculado pelas tecnologias da escrita e da oralidade e tecido nas lógicas da oferta e transmissão, é empobrecedor em termos de construção de um processo de aprendizagem, pois mantém e reforça a hierarquia de comunicação que existe nos processos de formação. Nesta perspectiva, a tecnologia sempre foi apresentada como inovação instauradora de novos processos de aprendizagem, tendo a informática, desde os anos de 1960, o papel de ferramenta que reforça a instrução individualizada, a repetição, a aquisição de destrezas e a produtividade dos resultados.

A noção de currículo como processo é contrária à visão fechada dos conteúdos, à rigidez dos espaços, tempos e ritmos de aprendizagem tecnologizados ou não pelo computador. No âmbito de uma estrutura informal de comunicação, o que se aprende jamais pode estar legitimado por um discurso vertical, mas por um discurso que engloba um conjunto de estratégias, organizado de um modo segmentado, relativo a um contexto específico e independente, de modo a maximizar os encontros com as pessoas e os seus contextos.

As tecnologias de informação e comunicação possibilitam uma outra organização de aprendizagem nas comunidades virtuais, ou seja, redes de informação que potencializam a comunicação em dimensões que já não se centralizam na soberania do sujeito cartesiano, mas no artifício das relações.

Apesar de todas essas possibilidades que a soberania das tecnologias de informação e comunicação tornam possível nas escolas, é preciso admitir a modéstia tecnológica na utilização dos computadores, pois há muitas coisas que se podem fazer sem eles, levando os alunos a pensarem de forma crítica e aprenderem a criar conhecimento.

Com o uso generalizado das tecnologias de informação e comunicação, a escola não perde nem o protagonismo cognitivo adquirido nos últimos séculos, nem o lado relacional entre professores e alunos. O que observamos no contexto da sociedade do conhecimento é que a escola é reorientada em termos de códigos, mantendo, no entanto, a proeminência do capital cultural, cada vez mais transformado pela aquisição e domínio do código informático.

Com a utilização generalizada dos computadores e dos sistemas de hipermídia, que rompem com a linearidade da escrita, a aprendizagem ganha novas dinâmicas de pesquisa, a partir da utilização de dados, amplamente disponibilizados e globalizados em redes da Web. De fato, a Internet tornou-se o canal mais influente do currículo, suportando a tecnologia informática tornando o currículo mais produtivista em termos de resultados. Apesar de a tecnologia informática potencializar a criação de outras possibilidades para a socialização do conhecimento, mediante a criação de diferentes espaços de comunicação, também pode ser potencializada a padronização curricular, com incidência na simplificação dos outros processos de aprendizagem.

Frente a todos os aspectos abordados, até o momento, nessa reflexão, questiona-se: como concatenar as ideias aqui proposicionadas com um ensino inclusivo? É importante ressaltar que as sociedades estão sofrendo mudanças fundamentais. Estão sendo transformadas de industriais em sociedades informacionais, e de nacionais em in-

ternacionais. O valor social da igualdade é consistente com o motivo de ajudar os outros e com a prática do ensino inclusivo. Temos de garantir que os alunos com deficiência sejam apoiados para tornarem-se participantes e colaboradores na planificação e no bem-estar deste novo tipo de sociedade.

A exclusão nas escolas lança as sementes do descontentamento e da discriminação social. A educação é uma questão de direitos humanos, e os indivíduos com deficiência devem fazer parte das escolas, as quais devem modificar seu funcionamento para incluir todos os alunos. Nas salas de aula integradas, todas as crianças enriquecem-se por terem a oportunidade de aprender umas com as outras, desenvolvem-se para cuidar umas das outras e conquistam as atitudes, habilidades e os valores necessários para nossas comunidades apoiarem a inclusão de todos os cidadãos.

Em geral, quanto mais tempo os alunos com deficiências passam em ambientes inclusivos, melhor é seu desempenho nos âmbitos educacional, social e ocupacional. Alguns pais intuitivamente sabem que o ensino inclusivo aumentam as oportunidades do seu filho para ajustamento na vida. As atitudes positivas com relação aos alunos com deficiência desenvolvem-se quando são proporcionadas orientação e direção por parte dos adultos em ambientes integrados. A interação e a comunicação facilitadas ajudam o desenvolvimento de amizades e o trabalho com os colegas. Os alunos aprendem a serem sensíveis, a compreenderem, a respeitarem e a crescerem confortavelmente com as diferenças e as semelhanças individuais entre seus pares.

Sem dúvida, a razão mais importante para o ensino inclusivo é o valor social da igualdade. Apesar das diferenças, todos nós temos direitos iguais. Precisamos de escolas que promovam aceitação social

ampla, paz e cooperação. Quando as escolas incluem todos os alunos, a igualdade é respeitada e promovida como um valor na sociedade, com os resultados visíveis da paz social e da cooperação. As pessoas com deficiência necessitam de instruções, de instrumentos, de técnicas e de equipamentos especializados. Todo este apoio para alunos e professores deve ser integrado - e associado - a uma reestruturação das escolas e classes. Os apoios devem ser centrais, e não periféricos, à educação regular. Dessa maneira, os benefícios do ensino inclusivo podem atingir todos os alunos, professores e a sociedade em geral.

Incluir alunos com deficiências importantes nas turmas de educação regular eleva a consciência de cada aspecto inter-relacionado da escola com uma comunidade: seus limites, os benefícios a seus membros, seus relacionamentos internos, seus relacionamentos com o ambiente externo e sua história. O desafio é estender a inclusão a um número maior de escolas e comunidades e, ao mesmo tempo, ter em mente que o principal propósito é facilitar e ajudar a aprendizagem de todos os alunos, os cidadãos do futuro.

A arte de facilitar a adesão à Inclusão envolve o trabalho criativo com o estado de elevação da consciência, redirecionando a energia estreitamente relacionada ao medo para a resolução de problemas que promova a reconsideração dos limites, dos relacionamentos, das estruturas e dos benefícios. As diferenças entre as pessoas não explicam a diferença em suas experiências. O que faz a diferença é a ideia diretriz que guia o comportamento dessas pessoas.

As pessoas preocupadas com o ensino inclusivo exigem reforma, reestruturação e renovação das escolas. Os alunos, os pais, os professores e os diretores que estão ativamente envolvidos com o trabalho cotidiano de incluir alunos com deficiências importantes representam

uma força cultural poderosa para a renovação da escola. A inclusão como uma força potencial para a renovação da escola frequentemente encontra obstáculos. As diretrizes administrativas podem impor a inclusão em uma tentativa de mudança estrutural, revertendo, assim, o menos dramático processo de geração de mudanças culturais que conduzem às adaptações na estrutura.

A comunidade é o vínculo que une os alunos e os professores de maneira especial, a algo mais importante do que eles próprios: valores e ideais compartilhados. Eleva tanto os professores quanto os alunos a níveis mais elevados de autoconhecimento, compromisso e de desempenho - além do alcance dos fracassos e das dificuldades que enfrentam em suas vidas cotidianas. Ninguém que esteja realmente se esforçando para construir uma comunidade poderia confundir-la com utopia. As comunidades podem ser estratificadas e justificam terríveis desigualdades no acesso a seus recursos.

A promessa de Inclusão social está no tipo de comunidade escolar que se pode desenvolver quando alunos com deficiências importantes revelam ter consciência das dimensões da vida escolar e proporcionam oportunidades, para todos que dela compartilham, de aprender maneiras mais gratificantes de estar juntos. Os alunos com deficiências importantes podem dar uma contribuição peculiar para a construção da comunidade na escola, precisamente porque suas presenças nas salas de aula de ensino regular, nos programas de educação e nas atividades em geral tem sido, para a maioria das pessoas, impensável.

Entre os benefícios que os alunos das escolas inclusivas, desde a educação infantil até o ensino superior, comumente relatam estão: a descoberta de pontos em comum com as pessoas que superficialmente parecem e agem de maneira muito diferente; ter orgulho

em ajudar alguém a conseguir ganhos importantes aparentemente impossíveis; ter oportunidade para cuidar de outras pessoas; agir consistentemente baseados em valores importantes como a promoção da igualdade, a superação da segregação ou a defesa de alguém que é tratado injustamente.

A construção de uma comunidade começa com a aprendizagem que ocorre quando pessoas que estão separadas se encontram face a face, descobrem uma à outra e começam a adaptar-se mutuamente. Uma comunidade consciente desenvolve-se quando as pessoas usam ciclos de aprendizagem interpessoal, a fim de desenvolver uma arquitetura social - o conjunto de ferramentas, sistemas e de estruturas que definem a escola como uma organização. Nas comunidades escolares competentes, a aprendizagem interpessoal molda a arquitetura social, que são os limites, os relacionamentos e as estruturas que organizam o espaço, o tempo, os talentos e a sua parte financeira.

Um dos determinantes do alcance e da profundidade da aprendizagem interpessoal e da eficácia das adaptações da arquitetura social é a criatividade compartilhada das pessoas envolvidas nesse trabalho. A inclusão de alunos com deficiências importantes oferecem ricas oportunidades para que sejam expostas e desafiadas algumas das suposições fundamentais que podem prejudicar a eficácia da escola. A melhor reação é entrar no conflito considerando cuidadosamente o que está em jogo e quais são as possibilidades. Uma suposição sobre o que promoveria o conflito é a de que a única resolução possível, de uma determinada situação-problema, seja um resultado de perda ou ganho.

A competição entre crianças com deficiências importantes e crianças sem deficiência oferece muitas possibilidades para reflexão. A fonte desse conflito são duas suposições que pode reprimir profundamente a construção de uma comunidade escolar inclusiva. Não importa o quanto tentamos proteger nossos alunos com ou sem deficiência, eles enfrentarão as realidades humanas da pobreza, do sofrimento, da doença, da incapacidade, da injustiça, do envelhecimento e da morte. Na verdade eles anseiam tanto confrontar tais realidades que negá-las impede o crescimento deles como seres humanos.

Por outro lado, exigir com autoridade que as escolas assumam a responsabilidade por uma educação que controle todos os detalhes das vidas dos alunos é inútil por cinco razões, intimamente relacionadas:

- A ordem contradiz a si mesma, pois os seres humanos requer tantos os limites quanto forem os desafios a esses limites, tanto tempo no interior dos muros quanto fora deles;
- A ordem valoriza uma das responsabilidades da escola, que é a instrução, o ensino, tornando-a equivalente à educação, à formação do aluno;
- Embora nenhuma pessoa sensível possa admitir que uma escola se torne um lugar não receptivo ou perigoso, crescer como ser humano em um mundo complexo e perseguido por conflitos envolve lidar com riscos substanciais;
- A cultura da disciplina e o medo da desobediência conduz a distorções da verdade, o que torna a vida cotidiana nas escolas desnecessariamente difícil;

- O alto volume de discussões em torno da reforma da escola pode levar os cidadãos a concluir que:
 1. Há meios extremamente eficientes para mudar as escolas;
 2. O comportamento em aula tem mudado muito e radicalmente através das reformas educacionais bastantes expressivas.

A educação afasta as crianças e os adultos das rotinas confortáveis, levando-os em direção aos desafios e aos prazeres de extrair as lições da experiência humana no enfrentamento da realidade da vida. A educação acontece no contato com os outros, e as potencialidades e as facilidades das pessoas moldam a extensão e a textura do crescimento de cada um de nós. O ensino oferece mais recursos para a educação na medida em que adultos e alunos colaborem para construir uma comunidade consciente, que sustente o trabalho da escola, embora isso signifique crescer diante do mito do completo controle da infância.

Os alunos aprendem a atuar como membros eficientes de suas comunidades em uma sociedade democrática. Aprendem envolvendo-se em atividades do mundo real, significativas, nas quais as habilidades são aprendidas através de sua aplicação, nas quais a investigação, reflexão e o pensamento crítico ocorrem em interação com os outros aprendizes e são por eles apoiados, e em que são usadas múltiplas abordagens e estilos de aprendizagem. Aprendem em grupos diversos e heterogêneos, nos quais desenvolvem relacionamentos de apoio mútuo, aprendem a trabalhar em equipe e aprendem como valorizar e acomodar uma grande diversidade.

Enfim, quando desenvolvemos escolas inclusivas, é fundamental lembrarmos de que o propósito dessas escolas é fortalecer a comu-

nidade entre todos nós. A aprendizagem comunitária proporciona a oportunidade para reconectar as escolas com a vida comunitária. Não surpreende que essas abordagens possam também ser a nossa maior esperança de ajudar as pessoas das nossas comunidades a se reconectarem umas com as outras, de forma que as escolas inclusivas tornem-se incubadoras sociais para a criação de comunidades e de uma sociedade que valorize e inclua as diversas culturas e habilidades de seus membros.

1.1. Referências

- APPLE, M. Ideologia e Currículo. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BACHELARD, G. A Epistemologia. Lisboa: Edições 70, 2001.
- BERNSTEIN, B. A Estruturação do Discurso Pedagógico. Classe, Código e Controle. Petrópolis: Vozes, 2006.
- BIANCHETTI, L. Da Chave de Fenda ao Laptop. Tecnologia Digital e Novas Qualificações: Desafios à Educação. Petrópolis: Vozes, 2001.
- BOBBITT, F. The Curriculum. New York: Houghton Mifflin.
- BURKE, P. História e Teoria Social. São Paulo: UNESP, 2001.
- CAMARGO, A. C. Educar: uma questão metodológica? Proposições Psicanalítica sobre o ensinar e o aprender. Petrópolis: Vozes, 2006.
- CASTELLS, M. A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura. A Sociedade em Rede, Vol. 1. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.
- CHARTERS, W. Curriculum Construction. New York: The Macmillan Company, 2007.
- CORAZZA, S. & TADEU, T. Composições. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

- DEMO, P. Educação e Conhecimento. Petrópolis: Vozes, 2011.
- FOUCAULT, M. A Hermenêutica do Sujeito. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- FREIRE, P. Para uma Pedagogia da Pergunta. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2012.
- GOODSON, I. As Políticas de Currículo e de Escolarização. Petrópolis: Vozes, 2008.
- HORKHEIMER, M. Teoria Crítica. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- KENSKI, V. Educação e Tecnologias. O Novo Ritmo da Informação. 2 ed. São Paulo: Papyrus, 2007.
- LOPES, A. C. Conhecimento Escolar: Ciência e Cotidiano. Rio de Janeiro: UERJ, 2009.
- MORIN, E. Les Sept Savoirs Nécessaires à L'éducation du Future. Paris: Seuil, 2010.
- POSTMAN, N. Tecnopólio. A Rendição da Cultura à Tecnologia. São Paulo: Nobel, 2014
- SILVA, B. Avaliação e Tecnologia Educativa: Uma Reflexão em torno das Ecologias da Comunicação e da Educação In A. Barca & Peralbo (Eds.), Libro de Atas conferências e Ponencias do V Congresso Galego-Português de Psicopedagogia. Corunha: Universidade da Corunha, 2010.
- SILVA, B. Educação e Comunicação. Braga: Universidade do Minho, 2008.
- STAINBACK, S. & STAINBACK, W. Inclusão. Um Guia para Educadores. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

WHITEAD, A. Aims of education. London: Macmillan, 2012.

WILLIAMS, R. Cultura. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

YOUNG, M. The Curriculum of Future, From the New Sociology of Education to a Critical Theory of Learning. London: Falmer Press, 2012.