

OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA: UM OLHAR DOCENTE

Maria Yslânia de Araújo

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN

yslaniasjp@hotmail.com

Sissi Maria de Freitas

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN

sissimfreitas@gmail.com

Orientadora: Rosimary Silva Freitas

rosimaryfreitas@gmail.com

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN

Resumo:

O ensino de Ciências numa perspectiva inclusiva configura-se ainda como um grande desafio enfrentado pela escola e pelos professores com relação a sua efetivação. Este trabalho teve como objetivos analisar a prática pedagógica dos professores de Ciências da Natureza (Biologia, Física e Química) de uma escola de Ensino Médio na cidade de Sousa-PB com a intenção de observar as principais dificuldades vivenciadas pelos educadores e as possibilidades de ações propostas que contemplem aspectos necessários de promoção à educação inclusiva. Para a caracterização e identificação do público alvo em relação as necessidades e concepções de inclusão dos estudantes com deficiência, foi realizado uma coleta de dados, por meio de um questionário semiestruturado com 10 professores da área. A pesquisa possui caráter fenomenológico com análise qualitativa. Os resultados indicaram que a inclusão é uma realidade pouco vivenciada pelos participantes do estudo, e assim, muito ainda tem-se a se fazer para a sua prática. São muitas as dificuldades observadas sendo as mais persistentes a falta de profissionais que auxiliem o desenvolvimento das ações pedagógicas na sala de aula e o despreparo na formação acadêmica do professor comprometendo um trabalho inclusivo mais eficiente.

Palavras-chave: Ensino de Ciências, educação inclusiva, prática pedagógica, formação acadêmica.

Introdução

A educação é um direito de todos e deve ser uma garantia efetivada pelo estado onde as pessoas com deficiência devem ter também esse direito assegurado por sistemas educacionais que contemplem um ensino inclusivo em todos os seus níveis e modalidades.

Uma mudança de paradigma nas diversas esferas sociais, se faz necessário, pois consideramos aqui a definição de pessoas com deficiência não restrita as limitações impostas pela deficiência em si, mas dos obstáculos que enfrentam na sociedade não permitindo a sua participação efetiva e em igualdade de condições e oportunidades com os outros indivíduos.

(83) 3322.3222

contato@cintedi.com.br

www.cintedi.com.br

As modificações não são apenas de construção de espaços físicos mais acessíveis, é necessário também mudanças na comunicação e nas atitudes. Ficou no passado a ideia de que as pessoas com deficiência deveria se restringir fisicamente as suas casas ou a instituições de assistência especializada.

O conceito de inclusão, anteriormente era tratado como integração, termo que surgiu na Dinamarca e se difundiu pelos Estados Unidos e Canadá, propondo-se defender aos estudantes com deficiência ou com alguma dificuldade de aprendizagem, exigindo mudanças mais superficiais. A inclusão, propõe-se ir mais além que a integração, pois determina que a sociedade se adapte para atender às necessidades de “todos” (ROGALSKI, 2010).

Nesse contexto, o ambiente escolar deve se apresentar como sendo um dos espaços a ser usufruído por todos. É consenso que as escolas devem assegurar uma educação de qualidade, garantindo o direito à aprendizagem e democratizando o acesso ao saber, reconhecendo e respondendo às diferenças de seus aprendizes. A inclusão impõe, portanto uma nova postura da escola e dos seus sujeitos em relação à acomodação das diferenças e ritmos de aprendizagem dos educandos. Ela é vista como a melhor alternativa para os alunos segregados da escola regular, já que:

Representa um passo muito concreto e manejável que pode ser dado em nossos sistemas escolares para assegurar que todos os estudantes comecem a aprender que pertencer é um direito e não um status privilegiado que deva ser conquistado. (SASSAKI, 1997, p.18)

Discute-se aqui, qual a postura que a escola e os seus sujeitos devem adotar para ser um lugar menos segregativo e, portanto, mais inclusivo. Alguns fatores são determinantes para que isto ocorra, dentre os quais citamos: a melhoria das relações interpessoais neste ambiente, o fortalecimento do elo ESCOLA-FAMÍLIA-COMUNIDADE, uma formação docente adequada com a proposta inclusiva, e ainda modificações no currículo e nas estratégias metodológicas de ensino (ORTEGA; REY, 2002).

A inclusão impõe que as escolas adotem em sua proposta pedagógica estratégias que viabilizem o desenvolvimento das habilidades dos estudantes que possuem alguma deficiência, em todas as etapas e modalidades da educação básica. Assim, os sistemas de ensino devem constituir e fazer funcionar um setor responsável pela educação especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e dêem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva (resolução CNE/CEB nº 2, 2001).

A Constituição Federal no artigo 208, parágrafo V já orienta o acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um. A LDB determina atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência,

(83) 3322.3222

contato@cintedi.com.br

www.cintedi.com.br

preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL,1996). Portanto, a legislação e documentos norteadores que regem a educação ressaltam a importância do acolhimento de todos os educandos independente das suas necessidades ou diferenças.

Em relação ao ensino de Ciências, foco desta pesquisa, para alunos portadores de deficiência, é de se admitir que é desafiador. Já que a Química, a Biologia e a Física possuem conceitos dotados de muita abstração e que requer dos aprendizes a utilização de muitas habilidades sensoriais, motoras e cognitivas que nem sempre estão presentes em alunos com deficiência. (BASTOS; LINDEMANN; REYES, 2016).

Aliados a complexa tarefa de ensinar conceitos científicos onde o educador além de dominar os conteúdos, necessita planejar e adequar recursos didáticos, objetivando o desenvolvimento da aprendizagem significativa dos alunos, tem-se muitos aspectos presentes nos educandos: psicológico, físico, comportamental que devem ser percebidos e considerados na prática pedagógica inclusiva. A falta de sensibilidade a determinada deficiência, conduz o aprendiz à exclusão, já que costumeiramente são ignorados, no sentido de não possuírem o mesmo ritmo de cognição quando comparados a alunos não deficientes.

Neste contexto, o presente trabalho propõe analisar a prática pedagógica dos professores de Ciências da Natureza (Biologia, Física e Química) de uma escola de Ensino Médio na cidade de Sousa-PB numa perspectiva inclusiva. Espera-se ainda, conhecer quais são as principais dificuldades da escola e dos professores relacionados a implementação de ações que promovam a inclusão bem como avaliar se os educadores estão preparados para lidar com este público de características peculiares.

Metodologia

Com o propósito de identificar e analisar as necessidades formativas apontadas pelos professores de ciências do ensino médio, decorrentes da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas aulas de ciências foi realizada uma coleta de dados que ocorreu por meio da aplicação de um questionário semiestruturado com 10 professores da área das ciências da natureza (Biologia, Química e Física), de uma escola pública da cidade de Sousa-PB. A pesquisa tem caráter fenomenológico, a qual foi transcrita integralmente e submetida a uma análise qualitativa. A opção por métodos qualitativos se deu pelo fato de se trabalhar com uma realidade que não pode ser facilmente quantificada, mas que possui significados e intencionalidade para os sujeitos consultados (Bogdan & Biklen, 1994).

Prezando pelo anonimato dos professores participantes da pesquisa, fez-se a identificação dos mesmos por letras maiúsculas do alfabeto, precedidas de um número.

numéricos. A primeira letra será sempre P (indicando o termo professor) que será seguido de numeração e da letra que representa a disciplina que este professor leciona (B= Biologia; F=Física e Q=Química). Assim P1B, por exemplo, quer dizer professor 1 de Biologia.

A análise dos resultados foi feita por meio da sistematização das falas dos docentes.

Resultados e discussões

Participaram da pesquisa três professores de química, três professores de física e quatro professores de biologia. Dentre eles apenas dois não possuem no momento da pesquisa alunos portadores de deficiência, entre aqueles que afirmaram possuir pedimos que citassem quais deficiências seus alunos apresentavam. Alguns professores apresentavam mais de um aluno portador de deficiência por turma com diferentes necessidades. Conforme tabulação de dados, representado na figura 1.

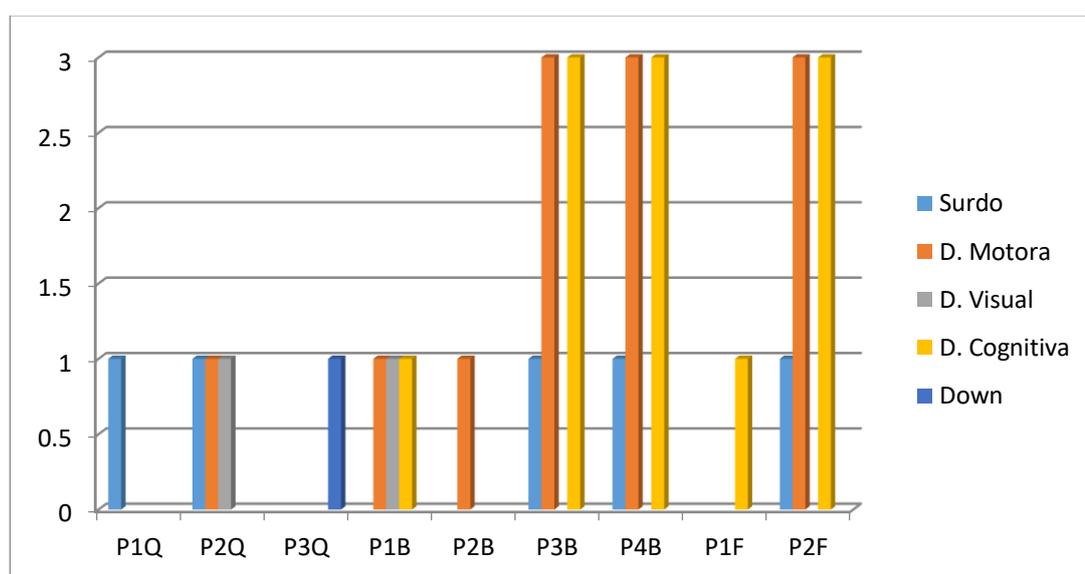


Figura 1- Professores que possuem alunos portadores de deficiência

A partir da análise do gráfico observa-se que os professores P3B, P4B e P2F apresentam cada um 07 alunos portadores de deficiência com diferentes necessidades, um surdo, três com deficiência motora e três com deficiência cognitiva.

Os professores foram questionados se na sua formação acadêmica o currículo contemplou disciplinas ou cursos que lhe deram suporte para efetivar a educação inclusiva na sua prática pedagógica. Apenas quatro afirmaram ter feito o curso de libras, que como bem sabemos auxilia na comunicação com os surdos, para as demais deficiências não existe na formação dos professores entrevistados a formação necessária para trabalhar com os alunos que apresentam as demais deficiências. E nos outros entrevistados nem mesmo o curso de libras. Desta forma, compreende-se que há muitos obstáculos que impedem que a política de

inclusão aconteça de maneira efetiva dentro das escolas. Entre estes, a principal, sem dúvida, é o despreparo dos professores do ensino regular para permitir que tal inclusão aconteça em suas salas de aulas, geralmente repletas de alunos com os mais variados problemas sociais, disciplinares e de aprendizagem. (Bueno, 1999; Glat, 2007).

Portanto, é essencial que a formação que os professores necessitam para que a educação inclusiva possa acontecer dentro das suas disciplinas, seja iniciada durante a sua formação inicial de licenciado e ocorra também de forma continuada. De acordo com Imbernón (2011, p. 64):

Isso significa que as instituições ou cursos de preparação para a formação inicial deveriam ter um papel decisivo na promoção não apenas do conhecimento profissional, mas de todos os aspectos da profissão docente, comprometendo-se com o contexto e a cultura em que esta se desenvolve. Devem ser instituições “vivas”, promotoras da mudança e da inovação. (IMBERNÓN, 2011, p.64)

Corroborando com esta discussão destaca-se a fala de um professor de física identificado como P1F: *A área de Ciências da Natureza é acessiva a inclusão, porém o maior desafio é a falta de cursos de capacitação aos profissionais da área, pois não basta ser professor acadêmico. As universidades devem acrescentar no seu currículo disciplinas e cursos de capacitação de inclusão para toda a clientela independente do curso ou área.*

É válido também destacar que a inserção de disciplinas de educação inclusiva nos cursos de licenciatura é recomendada pela portaria Ministerial nº 1793, de 1994. Outros documentos normativos também direcionam o currículo destes cursos citamos entres estes as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (2000). Contudo, Mesquita (2007) indica que a inclusão não foi um princípio que orientou o processo de reestruturação curricular de cursos de licenciatura no Brasil.

É importante falar sobre o papel das universidades que foi um dos destaques na Declaração de Salamanca, que representou um marco na história da educação inclusiva, onde governos de 88 nações juntamente com 25 organizações internacionais assinaram tal documento estabelecendo princípios, políticas e práticas na área de educação inclusiva, afirmando o compromisso dos Estados de assegurar que a educação de pessoas com deficiências seja parte integrante do sistema educacional.

Universidades possuem um papel majoritário no sentido de aconselhamento no processo de desenvolvimento da educação especial, especialmente no que diz respeito a pesquisa, avaliação, preparação de formadores de professores e desenvolvimento de programas e materiais de treinamento (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

(83) 3322.3222

contato@cintedi.com.br

www.cintedi.com.br

Após 24 anos da assinatura do documento, é perceptível o crescimento na quantidade de alunos com deficiência adentrando nas instituições de ensino superior. Pode-se dizer que a trajetória deles e dos profissionais de educação que os atenderam não foram tranquilos, pois enquanto as políticas de inclusão estavam sendo construídas, a parte prática de operacionalização nas escolas acontecia. Assim, era necessário pensar na adequação dos espaços físicos das escolas, das metodologias de ensino, em materiais pedagógicos acessíveis, nas dificuldades de interação e de comunicação, nas dificuldades de locomoção. Aprender, treinar, capacitar e adaptar são alguns dos verbos que passaram a ser conjugados pelos profissionais da educação que foram convidados a participar da educação inclusiva (VELTRONE; MENDES, 2007).

O papel das universidades é fomentar a inclusão de temas relacionados à deficiência nos grupos de pesquisa, no desenvolvimento de materiais didáticos, na realização de eventos internos que visem capacitar professores objetivando a incorporação de novas práticas em sala de aula. Essas são ações que devem ser realizadas coletivamente, porém incentivadas por núcleos de acessibilidade que devem pesquisar e disseminar práticas inclusivas, onde a pessoa com deficiência não seja apenas uma exceção, mas parte desta mesma sociedade (MIRANDA; FILHO, 2012).

A Pesquisa Nacional de Saúde - PNS 2013 revela dados sobre as pessoas com deficiências. Os dados analisados são referentes a quatro tipos de deficiências: intelectual, física, auditiva e visual. A PNS estimou 200,6 milhões de pessoas residentes em domicílios particulares permanentes, em 2013. Desse total, 6,2% possuía pelo menos uma das quatro deficiências citadas anteriormente (PNS, 2013).

O Censo da Educação Superior 2016 mostrou que 0,45% do total de 8 milhões de matrículas no ensino superior são de alunos com deficiência. Na rede privada, o percentual é menor, apenas 0,35%, enquanto na rede pública ele chega a 0,73%. Na segmentação por curso, eles representam 0,44% das matrículas do presencial e 0,48% do EAD. Na primeira modalidade, os cursos com maior população de deficientes são: Direito, Administração, Psicologia, Engenharia civil e Pedagogia. Já na modalidade EAD, as cinco primeiras colocações são ocupadas pelos programas de Pedagogia, Administração, Serviço social, Gestão de pessoal / RH e Ciências contábeis. Em termos de ingressantes, o universo soma pouco mais de 12 mil alunos e de concluintes, de apenas 4,8 mil. A evasão entre os estudantes com deficiência é de 27%, sendo maior na rede privada: 31,5%. A deficiência física é a mais comum entre os matriculados e atinge mais de 12,7 mil pessoas inscritas. Depois disso vêm

baixa visão (11 mil alunos), deficiência auditiva (5 mil) e cegueira (2 mil) (Censo da educação superior 2016 notas estatísticas).

É perceptível o aumento no número de alunos deficientes que adentram às universidades. No entanto, a taxa de evasão ainda é alta. Citamos aqui algumas atitudes que devem ser tomadas para melhor acomodar tais estudantes tendo como propósito a regressão deste percentual de abandono: mudanças no aspecto físico (colocação de rampas ou piso tátil), a presença de um intérprete de Libras. As mudanças também atingem a metodologia da aula, passando pelo atendimento educacional especializado, previsto no Projeto Pedagógico, na busca incessante de meios acessíveis que garantam a aprendizagem do aluno.

A mudança de práticas pedagógicas em sala de aula não é algo fácil, por incorporar mudanças específicas, visando atender as necessidades de um aluno com deficiência, principalmente quando a sua deficiência for sensorial, o que contempla o aluno cego ou aluno surdo. E nem sempre a mudança de práticas significa falta de empenho do professor, mas sim da falta de conhecimento, já que muitos estão tendo contato com um aluno com deficiência pela primeira vez (GOLAS, et al. 2011).

Em relação à formação docente, MARCHESI et al. (1995), ressalta que esta tenha como objetivo o saber trabalhar na sala de aula, contemplando programações específicas, adaptações, adequações curriculares, metodologia, organização do grupo, avaliação, técnicas de trabalho de grupo e diferentes estratégias de intervenção em função dos problemas de aprendizagem apresentados pelos alunos.

Outro problema tratado nas falas dos participantes da pesquisa é a falta de suporte disponível e regulamentado pela própria escola, evitando que a tomada de decisões seja unicamente do professor. A iniciativa pessoal sobrecarrega o educador deixando sozinho àquele que não tem esta iniciativa. No primeiro caso, se fortalece a cultura de que a busca de soluções para problemas no ensino é responsabilidade apenas do professor, o que não é verdade. A escola é formada por um conjunto de sujeitos que precisam atuar conjuntamente visando ao alcance de objetivos reais da educação. No segundo, o processo de ensino-aprendizagem do portador de determinada deficiência é penalizado.

Os casos em que se detectam sérios problemas no processo de ensino e aprendizagem, necessitam ser estudados e analisados mais minuciosamente com o intuito de implementar ações efetivas buscando atender as necessidades do aluno deficiente. Portanto, este trabalho envolve uma participação colaborativa de toda a comunidade escolar. Assim, a escola deve prever no seu Projeto Político Pedagógico as ações pedagógicas a serem adotadas pelo professor, pela Coordenação Pedagógica, pela direção, pelo professor especialista, pela

família e demais envolvidos, para a análise do processo e planejamento das providências necessárias para favorecer a aprendizagem do aluno. Há que se prever que tais ações sejam sistematizadas, regulamentadas, de forma a serem incorporadas na prática educacional regular da escola (ARANHA, 2004).

De acordo com PAULA, et al. (2015, p.6) um dos grandes desafios para a implementação da inclusão é a flexibilização do currículo bem como a adequação do projeto pedagógico da escola. Para MINETTO (2008, p.32):

Uma escola consegue organizar um currículo inclusivo quando reconhece a complexidade das relações humanas (professor-aluno), a amplitude e os limites de seus objetivos e ações; quando entende o ambiente escolar como um espaço relacional que estabelece laços que contribuem para a formação de uma identidade individual e social. Assim, estar na escola não significa que o aluno esteja aprendendo. A escola preocupa-se muito com a aprendizagem e pouco com o sujeito que está aprendendo. Por tudo isso, torna-se inegável que a marca da história de vida pessoal de cada um reflete na definição de suas opções, percepções e escolhas. O professor organiza e pratica o currículo enquanto constrói e reconstrói suas concepções, percepções e escolhas e, assim também o faz o aluno enquanto aprende.

O Projeto Político Pedagógico, na perspectiva inclusiva, assume a característica de ser:

[...] a busca de construção da identidade, da organização e da gestão do trabalho de cada instituição educativa. O projeto reconhece e legitima a instituição educativa como histórica e socialmente situada, constituída por sujeitos culturais, que se propõem a desenvolver uma ação educativa a partir de uma unidade de propósitos. Assim, são compartilhados desejos, crenças, valores, concepções, que definem os princípios da ação pedagógica e vão delineando, em um processo de avaliação contínua e marcado pela provisoriedade, suas vetas, seus objetivos, suas formas de organização e suas ações (FARIA; DIAS, 2007, p. 20).

Na medida em que estas ações são pensadas considerando o contexto escolar e suas peculiaridades e não apenas a partir de um determinado aluno, entende-se que todos os alunos podem ser beneficiados com a implantação de uma flexibilização do currículo, que tem como objetivo instrumentalizar uma prática educativa para a diversidade. As adequações curriculares devem produzir modificações que possam ser aproveitadas por todos os sujeitos escolares.

Falar de inclusão é pensar em um novo modelo de educação pautado na igualdade de oportunidades, na equidade educativa sendo assim:

A educação inclusiva não é sinônimo das organizações educativas acolherem no seu seio crianças e jovens com dificuldades acentuadas e graves na aprendizagem. A educação inclusiva emerge, sim, como um constructo multidimensional que engloba não só um combate às barreiras que se colocam à aprendizagem e à participação do aluno, mas também uma multiplicidade de estratégias, atividades, recursos, projetos e processos adequados às necessidades de todos e de cada uma das crianças e alunos. Estes pressupostos visam tornar realidade os direitos universais para a qualidade, uma educação potenciadora do desenvolvimento integral do potencial de cada aluno e ainda, procura permitir que todos combatam a discriminação e celebrem a pluralidade (Inspeção-Geral da Educação e Ciência, 2016, p. 16).

Considerações finais

As pessoas com deficiência estão cada vez mais presentes e ativas na vida da sociedade, e esta precisa saber como atendê-los em suas particularidades. Os sistemas educacionais deverão, de acordo com a lei, incluir em seus conteúdos curriculares temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento.

A inclusão, atinge um limiar que não permite mais volta, pois passa pelo princípio de que se todos são iguais perante a lei, a igualdade de condições é um dos pilares que sustenta uma sociedade inclusiva. Conhecimento é um dos requisitos para que um sistema educacional se torne inclusivo. Conhecer não só a realidade do aluno no sentido de melhor atendê-lo, mas para desenvolver uma prática inclusiva efetiva, é necessário que as escolas, os cursos profissionalizantes e de ensino superior incorporem conteúdos sobre acessibilidade em seus projetos pedagógicos.

A proposta inclusiva na sala de aula ainda está cercada de desafios. Os professores, em sua maioria não se sentem preparados para a prática da inclusão escolar. Este cenário de insegurança é realidade também no ensino de Ciências. O desafio está na construção de “culturas, políticas e práticas de inclusão durante o processo de formação de professores, enfatizando a dimensão pessoal e as subjetividades que permeiam este processo” (SALGADO, 2003). Compreender os princípios básicos do ensino inclusivo é dever da escola, dos professores de Ciências e dos futuros professores em processos de formação (continuada ou inicial) sendo, portanto uma ação necessária neste momento histórico.

Referências

ARANHA, M. S. F. **Educação inclusiva: a escola**. Brasília: Ministério da Educação Secretaria de Educação Especial, v.3, 2004.

BASTOS, A. R. B.; LINDEMANN, R.; REYES, V. Educação inclusiva e o ensino de Ciências: um estudo sobre as proposições da área. **Journal of Research in Special Educational Needs**. v.16, n.1, p. 426-429, 2016.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na educação básica. Resolução CNE/CEB, n.2, 11 set, 2001.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federal do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL/MEC. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996.

BUENO, J. G. da S. **Crianças com necessidades educativas especiais, políticas públicas e a formação de professores: generalistas ou especialistas?** Revista Brasileira da Educação Especial, v.3, n.5, pp.7-25, 1999.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994, Salamanca-Espanha.

FARIA, V. L. B. de; DIAS, F. R. T. de S. **Currículo na educação infantil: diálogos com os demais elementos da proposta pedagógica**. São Paulo: Scipione, 2007.

GLAT, R. Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007. (Questões atuais em Educação Especial IV)

GOLAS, L. G.; PERALTA, S. M.; FIER, S. M. S.; ALGARTE, S. G.; CÉSAR, Z. **Saberes docentes para inclusão de alunos com deficiência visual no ensino regular**. Londrina, 2011.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

Inspeção Geral da Educação e Ciência. **A escola inclusiva: desafios**. Editorial do Ministério da Educação e Ciência: 2016.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional de Saúde 2013: ciclos de vida – Brasil e grandes regiões**. Rio de Janeiro: IBGE, 2015.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Censo da educação superior 2016 notas estatísticas**.

MARCHESI, A.; COLL, C.; PALACIOS, J. **Desenvolvimento Psicológico e Educação, Necessidades Educativas Especiais e Aprendizagem Escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, v.3, 1995.

MESQUITA, A.M. A. **A formação inicial de professores e a educação inclusiva: analisando as propostas de formação de cursos de licenciatura da UFPA**. Dissertação de Mestrado Programa de pós graduação em educação. UFP, 2007.

MINETTO, M. D. F. **Currículo na educação inclusiva: entendendo esse desafio**. 2. ed. **rev. atual. ampl.** Curitiba: Ibpx, 2008.

MIRANDA, T. G.; FILHO, T. A. G. (Orgs.). **O professor e a educação inclusiva formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012.

ORTEGA, R.; REY, R. D. **Estratégias Educativas para a Prevenção da Violência**. Brasília: UNESCO, UCB, 2002.

PAULA, A. de. Inclusão na escola do sistema regular – integração: formação profissional, currículo e família. **Revista Intersaberes**. v.10, n.20, p.126-141, 2015.

ROGALSKI, S. M. Histórico do surgimento da educação especial. **Revista Educacional do IDEAU**. v.5, n.12, 2010.

SALGADO, S. da S. Inclusão e processos de formação In: Santos, M.P. dos e PAULINO, M.M. (org.) **Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2006.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

VEIGA, I. P. A. Perspectivas para reflexão em torno do projeto político-pedagógico. In: VEIGA, I. P. A.; RESENDE, L. M. G. de. (Orgs.). **Escola: espaço do projeto político-pedagógico**. 7.ed. São Paulo: Papirus, 2003.

VELTRONE, A. A.; MENDES, E. G. A formação docente na perspectiva da inclusão. In: **IX congresso estadual paulista sobre formação de educadores**, 2007.