

Antonio Carlos Frasson
Antonella Carvalho de Oliveira
Lucimara Glap
(Organizadores)



 **Atena**
Editora

2018

**FORMAÇÃO
DOCENTE**
PRINCÍPIOS E
FUNDAMENTOS

Antonio Carlos Frasson
Antonella Carvalho de Oliveira
Lucimara Glap
(Organizadores)

Formação Docente: Princípios e Fundamentos

Atena Editora
2018

2018 by Antonio Carlos Frasson, Antonella Carvalho de Oliveira e Lucimara Glap

Copyright © da Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Edição de Arte e Capa: Geraldo Alves

Revisão: Os autores

Conselho Editorial

- Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Carlos Javier Mosquera Suárez – Universidad Distrital Francisco José de Caldas/Colombia
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Profª Drª Deusilene Souza Vieira Dall'Acqua – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

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

F723 Formação docente [recurso eletrônico]: princípios e fundamentos / Organizadores Antonio Carlos Frasson, Antonella Carvalho de Oliveira, Lucimara Glap. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2018.
275 p. : 5.753 kbytes

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-85-93243-90-5
DOI 10.22533/at.ed.905180905

1. Educação. 2. Professores - Formação. I. Frasson, Antonio Carlos. II. Oliveira, Antonella Carvalho de Oliveira. III. Glap, Lucimara. IV. Título.

CDD 370.71

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

O conteúdo do livro e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores.

2018

Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

www.atenaeditora.com.br

E-mail: contato@atenaeditora.com.br

PREFÁCIO

Este livro, organizado em quatro eixos, produto de alta qualidade acadêmica, é resultado de pesquisas coletivas e multi-institucionais, realizadas no Grupo de Pesquisa Educação a Distância: Formação docente para o Ensino de Ciência e Tecnologia da Universidade Tecnológica Federal de Paraná, Câmpus Ponta Grossa.

Todas as pesquisas realizadas, descritas e analisadas pelos artigos que compõem cada eixo, revelam o compromisso dos pesquisadores em articular o trabalho acadêmico com a realidade educacional brasileira, em todas as etapas e níveis de ensino.

O primeiro eixo contempla o leitor com discussões contemporâneas sobre Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) e suas implicações na educação. As discussões e análises, presentes nesses artigos, apontam que tanto a ciência como a tecnologia devem estar atreladas ao compromisso ético, político e profissional de professores e pesquisadores, para construir uma sociedade mais justa, humana e igualitária. Nesse processo de construção, a escola é entendida como o *lócus* privilegiado para estimular e desafiar os estudantes, a assumirem posturas mais ativas, críticas frente as demandas tecnológicas.

Os artigos que compõem o segundo eixo tratam de estudos sobre a Educação a Distância (EaD), modalidade de ensino que, segundo os autores, promove a democratização da educação. A importância da EaD para a formação de milhares de brasileiros, tanto na graduação como na pós-graduação, não pode ser ignorada, pois esta modalidade de ensino, considerando as dimensões continentais e as disparidades regionais de nosso país, é a que possibilita o acesso à educação. Destarte, todos os problemas institucionais que afetam essa modalidade de ensino, que devem ser superados pelo poder público, esta tem uma função social, que deve ser reconhecida.

No eixo três, o leitor depara-se com discussões, extremamente significativas, voltadas para o ensino da matemática na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Os artigos que abordam esta temática transitam pela análise das práticas pedagógicas até a propositura de formação continuada para os professores que atuam nestas etapas de ensino, para que os mesmos tenham condições de articular o saber da área de conhecimento, com a prática pedagógica desenvolvida na sua ação docente. Ainda neste eixo há artigos que apontam para questões fundamentais, que devem estar presentes nas discussões sobre a construção de uma escola pública inclusiva. O conceito de escola inclusiva, presente nos estudos, superam o entendimento de que esta escola deve estar apenas voltada para atender os estudantes portadores de deficiência, ainda que isto deve ser considerado. Mas trata, sobretudo, da construção, enquanto política pública, de uma escola preocupada com as singularidades do lugar onde está inserida, como é o caso das escolas localizadas no campo, que precisam ampliar as possibilidades de acesso aos estudantes, suprimindo barreiras que as limitem. A preocupação dos autores foi a de demonstrar que o saber (conteúdo),

obrigatoriamente, tem que estar atrelado na relação do como se ensina (forma, prática) e nesse movimento dialético considerar o contexto para o desenvolvimento das práticas pedagógicas.

A importância da academia cumprir a sua função social, de compromisso com a educação básica, tanto em relação aos cursos superiores de formação inicial, quanto à necessidade das pesquisas na pós-graduação, estarem enfrontadas com as demandas das escolas públicas, são posicionamentos que o leitor vai desvendar transitando pela leitura dos artigos que compõem o quarto eixo. Os artigos são resultados de pesquisas desenvolvidas por professores de quatro instituições superiores, que estão debruçados sobre análises de dados, que revelaram o despreparo de professores, gestores e equipe pedagógica da educação básica, para atenderem as demandas do alunado que está matriculado nas classes de ensino regular.

Ao escrever este prefácio tive a intenção de contextualizar o livro alinhando a expectativa do leitor com as teorias e análises que foram desenvolvidas nos artigos que compõem a obra. Nesse sentido, convido os leitores para fazer o mesmo trajeto que fiz e conhecer o trabalho de pesquisa sério que está sendo desenvolvido por este grupo. Parabêniso a todos e agradeço o presente.

Esméria de Lourdes Saveli
Doutora em Educação /UNICAMP-SP

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1.....	1
TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS: RUMO A UMA DISCUSSÃO EM CIÊNCIA, TECNOLOGIA E SOCIEDADE NO BRASIL	
Rodrigo Barbosa e Silva Luiz Ernesto Merkle	
CAPÍTULO 2.....	18
ENSINO DE CIÊNCIAS COM ENFOQUE CIÊNCIA, TECNOLOGIA E SOCIEDADE (CTS) PARA OS ANOS INICIAIS: UMA EXPERIÊNCIA A PARTIR DO CLUBE DE CIÊNCIAS ADAPTADO	
Rosemari Monteiro Castilho Foggiatto Silveira Fabiane Fabri	
CAPÍTULO 3.....	35
ALGUMAS RELAÇÕES ENTRE CTS E A ARTE: DISCUTINDO 3 TELAS DE JOSEPH WRIGHT	
Awdry Feisser Miquelin Amanda Loos Vargas	
CAPÍTULO 4.....	46
EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA: POLÍTICAS PÚBLICAS E A DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO PELA UAB (UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL)	
Luís Guilherme Gonçalves Cunha Eloiza Aparecida Silva Avila de Matos	
CAPÍTULO 5.....	59
DIÁLOGOS ASSÍNCRONOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: REFLEXÕES SOBRE A QUALIDADE DA INTERAÇÃO EM AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM	
Nei Alberto Salles Filho Virgínia Ostroski Salles	
CAPÍTULO 6.....	74
A EXPERIÊNCIA NA EAD VISTA PELA TEORIA	
Katrym Aline Bordinhão dos Santos João Henrique Berssanette	
CAPÍTULO 7.....	81
A LEGISLAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EAD): RESGATE HISTÓRICO COM AVANÇOS OU IMPOSSIBILIDADES PARA A OFERTA DE UM ENSINO MÉDIO DE QUALIDADE? UMA ANÁLISE CRÍTICA DA LEI 9.057/2017	
Marcus William Hauser Cheperson Ramos Edevaldo Rodrigues Carneiro Gislaine Kazeker de Siqueira Rogério Ranthum	
CAPÍTULO 8.....	91
REVISITANDO APONTAMENTOS TEÓRICOS E LEGAIS SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A MODALIDADE DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	
Damaris Beraldi Godoy Leite Sandra Regina Gardacho Pietrobon Gislaine Kaizeker Juliane Retko Urban Marcus William Hauser Rogério Ranthum	

CAPÍTULO 9.....	109
ATENÇÃO CONJUNTA NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA PEQUENA COM E SEM DEFICIÊNCIA VISUAL	
Miriam Adalgisa Bedim Godoy Maria Stella Coutinho de Alcantara Gil	
CAPÍTULO 10.....	125
DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CAMPO	
Sandra Aparecida Machado Polon	
CAPÍTULO 11.....	144
FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/ES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL PARA O ENSINO DA MATEMÁTICA: RELATOS E REFLEXÕES DE UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA	
Franciele Clara Peloso Marlova Estela Caldatto Janecler Aparecida Amorin Colombo	
CAPÍTULO 12.....	154
A CRIANÇA E O JOGO MATEMÁTICO NOS ANOS INICIAIS	
Andreia Bulaty	
CAPÍTULO 13.....	173
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: DEMANDAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	
Karina Soledad Maldonado Molina	
CAPÍTULO 14.....	195
FORMAÇÃO DOCENTE NA ÁREA DA INCLUSÃO	
Carolina Paioli Tavares Eliane Mauerberg-deCastro	
CAPÍTULO 15.....	207
A FORMAÇÃO DE PROFESSOR PARA A INCLUSÃO	
Elsa Midori Shimazaki Renilson José Menegassi Liliana Yukie Hayakawa	
CAPÍTULO 16.....	222
POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO EDUCACIONAL E OS DESAFIOS FRENTE À FORMAÇÃO DOCENTE	
Eliziane Manosso Streiechen Gilmar de Carvalho Cruz Cibele Krause-Lemke	
SOBRE OS ORGANIZADORES.....	241
SOBRE OS AUTORES.....	242

EIXO 1 – CIÊNCIA, TECNOLOGIA E SOCIEDADE (CTS)

APRESENTAÇÃO

As reflexões deste eixo estão centradas em temáticas que abrangem pesquisas atuais na perspectiva da Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS). As abordagens trataram especificamente, do panorama geral das pesquisas sobre o tema e suas implicações na graduação e na pós-graduação. Sabe-se que o interesse em pesquisas com abordagens CTS, no contexto do ensino, vem crescendo e com isso tem aumentado a heterogeneidade de suas propostas, apontando a necessidade de reflexões e discussões sobre os rumos dessas pesquisas.

O trabalho dos autores Rodrigo Barbosa e Silva e Luiz Ernesto Merkle, intitulado “Tecnologias Educacionais: rumo a uma discussão em Ciência, Tecnologia e Sociedade no Brasil”, traz uma reflexão sobre o campo de Ciência, Tecnologia e Sociedade e suas implicações em educação. O artigo versa as discussões do Grupo de Pesquisa Ciências Humanas, Tecnologia e Sociedade (CHTS), do Programa de Pós-graduação em Tecnologia e Sociedade (PPGTE) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Câmpus Ponta Grossa.

Já as discussões trazidas pelas autoras Rosemari Monteiro Castilho Foggiatto Silveira e Fabiane Fabri, no artigo “Ensino de Ciências com enfoque Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) para os Anos Iniciais: Uma Experiência a partir do Clube de Ciências Adaptado”, traz elementos que foram contextualizados em forma de prática pedagógica com docentes em curso, onde as discussões tinham como base os estudos da CTS e sua aplicabilidade para os anos iniciais. As autoras destacam que o desenvolvimento de atividades na área de Ciências deve proporcionar uma alfabetização científica e tecnológica por meio da abordagem CTS, descrevendo uma experiência nos anos iniciais do ensino fundamental, mostrando que é algo que precisa ser expandido.

O estudo trazido pelos autores Awdry Feisser Miquelim e Amanda Loos Vargas, “Algumas relações entre CTS e a arte: Discutindo 3 telas de Joseph Wright”, objetivou evidenciar resultados de pesquisa bibliográfica sobre três telas do pintor inglês Joseph Wright do século XVIII, ainda, trouxe um breve relato de seu contexto histórico, e possíveis relações para potencializar diálogos CTS. Os autores tratam a pesquisa como uma investigação teórica que envolve a prática de sala de aula numa perspectiva mais ampla, fugindo de práticas diretamente conteudista que em muito permeia no Ensino.

Desta forma, a partir desta apresentação dos escritos dos autores e das autoras, os leitores e leitoras são convidados (as) para refletir sobre os estudos tratados neste capítulo acerca das discussões contemporâneas sobre CTS.

Virgínia Ostroski Salles

A FORMAÇÃO DE PROFESSOR PARA A INCLUSÃO

Elsa Midori Shimazaki

Universidade Estadual e Maringá
Maringá – Paraná

Renilson José Menegassi

Universidade Estadual e Maringá
Maringá – Paraná

Liliana Yukie Hayakawa

Universidade Estadual e Maringá
Maringá – Paraná

diacrônicos demonstram que a escola ainda não sabe o que fazer com o aluno público alvo da educação especial. Esta constatação leva à certeza de que a formação inicial e continuada do professor deve ser revista com urgência.

PALAVRAS-CHAVE: Formação docente, educação inclusiva, contraste diacrônico evolutivo.

1 | INTRODUÇÃO

“Olhe, você vai ver que a maioria das crianças não está alfabetizada. Você sabe, essa é uma escola de periferia, pobre mesmo. Temos alunos com o pai preso, mãe prostituta. O que mais tem é avó que cria os netos. Temos vários deficientes, tem autismo também. Nós não temos surdo nem cego”.

Iniciamos o capítulo com a transcrição da fala da diretora de uma escola pública de um bairro periférico de uma grande cidade do Noroeste do Paraná, quando visitamos a escola para acompanhar a implementação do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2012), na época éramos coordenadores. Ela revela, nitidamente, as dificuldades e o conceito da pessoa em relação à diversidade, em sua prática cotidiana. Falas semelhantes foram recorrentes nas escolas que visitamos, mesmo aquelas localizadas em

lugares em que a população é excluída das maiorias dos benefícios socioeconômicos e culturais, o que causa estranhamento, pois são justamente essas pessoas que mais sofrem as diferenças.

Temos claro que boa parte dos problemas escolares são reflexos da sociedade de classes, em que alguns detêm as formas de produção e os demais os servem. Nesse bojo, a escola foi criada para a manutenção dessa forma de ser da sociedade. Porém, acreditamos, apesar da escola estar a serviço da classe hegemônica, que ela possibilita às gerações mais novas a apropriação dos conhecimentos e das experiências acumuladas pelos homens ao longo da história da humanidade, seu objetivo primário.

A escola é o local onde as pessoas são ajudadas a transpor o senso comum e, por meio do trabalho sistematizado e planejado, elaborar conhecimentos necessários à participação social, mesmo considerando-se as sempre reais diferenças que existem. Como professores, acreditamos que, nessa contradição real, é possível instrumentalizar aquelas que adentram no sistema escolar, no caso, os professores novos, recém-graduados.

Verificamos que nem sempre a escola tem trabalhado com essa contradição, com as diferenças, isto é, tem se acomodado aos problemas dos alunos. Com isso, muitos deles estão no sistema escolar há anos e não se apropriaram do conhecimento necessário para a participação social. Por outro lado, ao se tratar de pessoas com deficiência, a situação se agrava mais ainda, como mostram as pesquisas realizadas por Cárnio e Shimazaki (2013) e Shimazaki, Auada e Menegassi (2016).

As pessoas com deficiência têm o direito de estudar nas mesmas escolas e salas de aulas e terem acesso aos conhecimentos escolares como qualquer outra pessoa, pois a Constituição Federal estabelece, em seu artigo 205, inciso III, que as pessoas com necessidades educacionais especiais devem estudar “[...] preferencialmente na rede regular de ensino”. Nessa perspectiva, a Lei 9394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, define a educação especial como “[...] a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”.

A Constituição Federal fundamenta várias outras legislações para que as pessoas com necessidades educacionais especiais frequentem os mesmos espaços, dentro outros documentos podemos citar as Lei 9394/1996; Declaração de Salamanca, Resolução 04/209, dentre outros.

Além das legislações, temos também os documentos internacionais, tais como a Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1994) e Declaração de Salamanca de 1994, a que o Brasil é signatário. Esses documentos apontam que todas as pessoas devem ter os mesmos direitos e educação de qualidade, no mesmo espaço. Assim, a partir do relato da diretora, exarado na introdução deste texto, consideramos que há distância certa entre os documentos que oficializam e deliberam as normas e as leis e a prática no interior das escolas que revelam a forma como são implementadas as políticas educacionais no país.

Como já apontado, as condições socioeconômicas e a falta de vontade política são fatores que mais interferem para que as pessoas com deficiência e demais população conhecida como diversidade apropriem-se do conhecimento científico, todavia, é preciso considerar também a formação do professor.

A partir dessas constatações, notamos que a formação do professor para atuar na educação de pessoas com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidade e/ou superdotação, deve ser revista, para que a preparação docente inicial e continuada tenha sua conduta mais coerente com as necessidades da sociedade. Neste texto, objetivamos: a) apresentar a sistematização dos fundamentos legais da formação do professor para a atuação juntos às pessoas com necessidades educacionais especiais; b) apontar algumas dificuldades de professores, pedagogo e gestores, a partir de pesquisa contrastiva diacrônica, em que os resultados permitam apresentar aspectos a serem considerados no processo de formação docente.

2 | A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA ATUAÇÃO NO ENSINO ESPECIAL

A Lei 9394, de 1996, determina, em seu Artigo 62, que a formação docente para atuar na educação básica deve ser realizada em curso de licenciatura plena em universidades e institutos superiores de ensino. Todavia, para a atuação em educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental, admite-se a formação em nível médio na modalidade Normal.

As Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2000) determinam, como função do professor:

Orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos; responsabilizar-se pelo sucesso da aprendizagem dos alunos; assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos; incentivar atividades de enriquecimento curricular; elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares; utilizar novas metodologias, estratégias e material de apoio; desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe (BRASIL, 2000, p. 5).

Ao analisar a citação do documento oficial, afirmamos que as Diretrizes determinam que o sucesso ou o fracasso da escolar das pessoas com necessidades educacionais especiais dependem do professor que deve ser orientador, mediador, além de pesquisador, para buscar os métodos de ensino, estratégias e materiais mais adequados para trabalho com a diversidade, sabendo lidar e enriquecer o currículo daqueles que têm altas habilidades/ou superdotação. Sobre isso, o Artigo 8º complementa:

As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes:

- I - Professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos;
- II - Condições para reflexão e elaboração teórica da educação inclusiva, com protagonismo dos professores, articulando experiência e conhecimento com as

necessidades/possibilidades surgidas na relação pedagógica, inclusive por meio de colaboração com instituições de ensino superior e de pesquisa (BRASIL, 2000, p. 5).

As Diretrizes determinam, ainda, que os professores devem ser capacitados e especializados, capazes de refletir e elaborar teorias, capacitados, e, para isso, contam somente com a colaboração das instituições de ensino superior e de pesquisa. Nesse sentido, devemos considerar que uma das funções do ensino superior, no Brasil, é também com a formação profissional e não somente com a “colaboração”, conforme determina o documento oficial.

A Resolução 02/2001, que define as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, delibera que, para a docência na educação especial, é necessária ao professor a comprovação de que, em sua formação, seja em nível médio ou superior, haja ementas que contemplem a educação especial para:

I - Perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva;

II- Flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem;

III - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais;

IV - Atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial;

§ 2º São considerados professores especializados em educação especial aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequadas aos atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.

§ 3º Os professores especializados em educação especial deverão comprovar:

I - Formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para a educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental;

II - Complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio.

§ 4º Aos professores que já estão exercendo o magistério devem ser oferecidas oportunidades de formação continuada, inclusive em nível de especialização, pelas instâncias educacionais da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios (BRASIL, 2001, 07).

Por nossas práticas diárias, acreditamos que somente ementas ou parte dos conteúdos de disciplinas não conseguem desenvolver habilidades e competências a um professor para a docência no ensino especial ou para sala regular com alunos inclusos. Muito mais precisa ser feito nesse sentido.

A Resolução 04/2009 institui as “Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação”, no que refere à formação do professor,

estabelece que deve possuir formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial, a estabelecer como função desse profissional:

I – Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;

II – Elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;

III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;

IV – Acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;

V – Estabelecer parcerias com as áreas Inter setoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;

VI – Orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;

VII – Ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;

VIII – Estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2009, p. 3).

Os documentos citados mostram uma ampliação da função do professor de ensino especial, especialmente àqueles que atuam no atendimento educacional especializado, mas, a função básica de ensinar é restrita, em comparação com outras atribuições que vão ao encontro do perfil dos gestores e com as adaptações pedagógicas. O professor, segundo os documentos, faria parcerias com outros órgãos organizados da sociedade, com o ensino regular, pesquisaria as necessidades dos alunos, orientaria a família, ficando a função de ensinar em segundo plano. Dessa forma, não oferece condições para que as pessoas com deficiência aprendam os conteúdos escolares, ou relega-os a outros planos menores dentro do sistema escolar. Esse fato pode contribuir para que se esvazie cada vez mais a grade de conteúdos. Por outro lado, a sobrecarga atribuída ao professor desconsidera outras questões como as condições de trabalho que muitas vezes não oportunizam as pesquisas e o acesso à formação continuada, à instabilidade profissional e a outras demandas da profissão.

A Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2016), ainda que em sua versão preliminar, pretende oferecer um currículo comum em todo território nacional a fim para reparar problemas, tais como o fracasso escolar, as diferentes oportunidades de acesso ao conhecimento e a efetivação do direito à educação de qualidade da educação, que tem sido discutida e delibera sobre as diferentes modalidades e níveis de ensino que compõem a educação brasileira. Nesse aspecto, a respeito da educação especial, a BNCC determina:

A Educação Especial na perspectiva inclusiva contempla a identificação e a

eliminação das barreiras, principalmente as de acesso aos conhecimentos, deslocando o foco da condição de deficiência de estudantes para a organização e a promoção da acessibilidade aos ambientes escolares (arquitetônica) e à comunicação (oral, escrita, sinalizada, digital), em todos os níveis, etapas e modalidades, visando a autonomia e a independência dos educandos. A educação especial integra a educação regular, devendo ser prevista no Projeto Político Pedagógico para a garantia da oferta do AEE aos educandos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento, com altas habilidades/superdotação [...] (BRASIL, 2016, p. 36).

Para colocar a efeito, é necessário rever a formação dos professores, pois somente a aprovação de leis ou o estabelecimento de políticas não asseguram o acesso ao conhecimento escolar, que é a função da escola.

Dessa forma, ao se considerar os aspectos legais dos documentos oficiais apresentados e a necessidade de se rever a formação docente, tanto em seu aspecto inicial, quanto continuada, realizamos uma pesquisa juntos aos professores para se detectar quais dificuldades são apresentadas por esse corpo docente, sobre o tema aqui discutido.

3 | METODOLOGIA

Reaplicamos, para apresentação em mesa redonda no **V Congresso Municipal de Educação de Ponta Grossa-PR, em setembro de 2017, um questionário aplicado** em 2009 para a apresentação em simpósio com o mesmo tema, durante V Congresso Brasileiro Multidisciplinar De Educação Especial, na Universidade Estadual de Londrina, em 2009, para se analisar, numa perspectiva contrastiva diacrônica, os avanços e as dificuldades de professores que atuam em escolas de educação básica no que se refere ao trabalho com alunos especiais, em períodos distintos, para se compreender as possíveis diferenças do período.

O questionário é escolhido como instrumento de pesquisa, nessa situação, porque

- a) possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa, já que o questionário pode ser enviado pelo correio;
- b) implica menores gastos com pessoal, posto que o questionário não exige o treinamento dos pesquisadores;
- c) garante o anonimato das respostas;
- d) permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente;
- e) não expõe os pesquisadores à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado (GIL, 1999, p.128).

Para as análises são apresentados os dados coletados em 2009 e 2017.

Após estudos dos fundamentos legais da formação docente para a educação especial, elaboramos o questionário para verificar as dificuldades e os conteúdos trabalhados durante a formação inicial dos professores das escolas investigadas. No

questionário solicitamos que fossem colocadas a função que a pessoa exercia na escola e a formação na graduação e pós-graduação e respondessem duas questões, sendo elas: 1) Quais as suas dificuldades para trabalhar com alunos público alvo da educação especial?; 2) Em sua formação, durante a graduação, foram trabalhados conteúdos a respeito das pessoas que compõem o público alvo da educação especial? Esclarecemos, em nota de rodapé específica no instrumento, que são considerados público alvo da educação especial as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e/ou superdotação.

Procedimentos

Para a coleta de dados, as seguintes etapas foram observadas:

- Elaboração do questionário;
- Entrega do questionário aos professores e explicação dos objetivos da coleta de dados;
- Retorno aos colégios para recolher os questionários;
- Utilizamos os mesmos procedimentos nas duas etapas distintas de coleta de dados.

Locais de pesquisa

Os dados foram coletados nas mesmas escolas, para se manter hegemonia do lócus. Foram consideradas para a pesquisa quatro escolas de grande porte, todas no mesmo município do Noroeste do Paraná. Esses colégios atendem alunos do ensino fundamental II e ensino médio. Em 2009, das quatro escolas pesquisadas, somente duas tinham programas específicos para o atendimento das pessoas com necessidades especiais e somente em um dos turnos. Por sua vez, em 2017, as quatro escolas atendem os alunos com deficiências e transtornos globais de desenvolvimento no ensino regular e em programas de educação especial. Uma das escolas oferece aos alunos com altas habilidades e/ou superdotação a sala de enriquecimento curricular. É visível que houve avanços no atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais, nesse espaço de tempo.

Sujeitos

Solicitamos, em reunião, que professores, pedagogos e gestores respondessem ao questionário. Deixamos um total de cem questionários em cada escola e retomamos depois de uma semana, conforme o combinado com a direção para recolhê-los.

O Quadro 1 apresenta uma sistematização dos sujeitos professores participantes da pesquisa.

Função	2009	2017
Coordenadores pedagógicos	1	0
Pedagogos	4	2
Professores que atuam na educação básica	96	128
Diretores	0	2
Diretor auxiliar	0	1

Quadro 1- Sujeitos da pesquisa.

Fonte: Os autores.

Em 2017, recebemos mais questionários respondidos pelos professores, salientamos que, neste período, os gestores também responderam, diferentemente de 2009. Este dado é relevante, a demonstrar que o tema tornou-se de interesse não somente aos professores envolvidos com a educação especial, mas a todos os envolvidos com a escola. A consciência sobre o tema demonstra-se em processo.

Por sua vez, o Quadro 2 expõe o público alvo da educação especial atendido nas escolas, cujos dados foram obtidos diretamente nas secretarias dos estabelecimentos, com as matrículas e fichas dos alunos. Solicitamos na secretaria que fosse fornecido o número de alunos matriculados no ensino regular que são público alvo da educação especial. Solicitamos, tanto em 2009 como em 2017, esses dados por meio de ofício, que foi respondido de forma escrita. A partir das respostas obtidas, elaboramos o Quadro 2.

Deficiência intelectual	25	58
Deficiência auditiva	17	15
Deficiência visual	07	12
Deficiência física	16	38
Transtorno do espectro autista	09	56
Transtornos específicos do desenvolvimento	-	49
Deficiência múltipla	-	14
Psicose	-	4
Sem diagnóstico	-	18

Quadro 2 – Público alvo da educação especial atendido nas escolas.

Fonte: Os autores.

O maior número de pessoas com deficiência intelectual vai ao encontro dos dados apresentados pela Organização Mundial da Saúde (2010), ao mostrar que cerca de 50% da população tida como deficientes refere-se à deficiência intelectual. Em 2009, eram 25 alunos matriculados com essa deficiência, por sua vez, em 2017, são 58, o que considera mais de 100% de acréscimos na população atendida. Esses resultados convalidam a necessidade de que a formação docente contemple efetivamente a preparação do professor com os aspectos ligados à educação especial.

O dado que deve ser pontuando é o número elevado de pessoas com diagnóstico

de transtorno do espectro autista (TEA). Em dezembro de 2012, alguns dos direitos dos autistas passaram a ser assegurados pela lei 12.764, chamada de “Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista”. A lei reconhece que as pessoas com TEA têm os mesmos direitos que todos os outros pacientes com necessidades especiais no Brasil. Entre outros aspectos, a legislação garante que as pessoas com TEA frequentem escolas regulares e, se necessário, solicitar acompanhamento nesses locais. O aumento de pessoa com transtorno do espectro autista (9, em 2009; 56, em 2017) e transtornos específicos do desenvolvimento (zero, em 2009; 49, em 2017) possivelmente se deve a fatores como as que a lei cita, além de, também, o transtorno abarcar o autismo infantil, a síndrome de Asperger e o transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação, que é denominado como Transtorno do Espectro Autista. As outras causas têm sido estudadas ainda.

O número de pessoas com deficiência física tem aumentado, e pode estar relacionado à má formação genética, aos problemas durante e após o parto e também à violência urbana. A violência urbana tem aumentado pode ser apontada como uma das causas do aumento.

Quando solicitamos o número das pessoas público alvo da educação especial, não foi fornecido o número de pessoas com altas habilidades e /ou superdotação, apesar de uma das escolas ter programa para atender essas pessoas. Possivelmente, se deve ao fato de esses alunos não serem reconhecidos como público alvo da educação especial por falta de conhecimento dos seus professores, da equipe técnica, pedagógica e gestora das escolas. É necessário, na formação do professor, que se estude esse público da educação especial.

O número de alunos matriculados nas escolas e as suas especificações nos levam a afirmar que, nos cursos de formação de professores, é necessário oferecer disciplinas que caracterizem e que indiquem metodologias específicas para o trabalho com pessoas com deficiências, seja ela intelectual, auditiva, física, visual, ou com transtorno do espectro autista, psicose ou altas habilidades e/ou superdotação. As formas de trabalho pedagógico devem ser orientadas para que todas as pessoas aprendam juntos, os mesmos conteúdos.

Quadro 3 foi elaborado com as respostas obtidas na questão onde perguntamos quais eram as dificuldades encontradas pelos professores no trabalho juntos aos alunos especiais.

Dificuldades	2009	2017
1-Não sabem lidar com pessoas deficientes.	46	72
2- Sem conhecimento do assunto.	37	32
3- Não conhece a LIBRAS.	22	63
4- Não sabem o que fazer com alunos dependentes nas atividades da vida diária.		06
5- As salas são numerosas.		05
5- A escola não tem a adaptação necessária.		09
7- Os alunos especiais demoram muito para realizar as tarefas.	36	23
8- Os alunos não acompanham as turmas.	49	100
9- Os alunos atrapalham a turma.	11	87
10- Sente pena dos alunos, que, apesar do esforço, não aprende.	14	28
11- Há demora para a contratação do intérpretes de LIBRAS.		12
14- As salas de recursos multifuncionais não dão conta de ensinar.		08
15- Os pais não ajudam.		09

Quadro 3- Dificuldades dos professores no trabalho junto aos alunos especiais.

Fonte: Os autores.

As respostas “não sabe lidar com pessoas deficientes”, “não conhece as Libras”, “não conhece o assunto” e “não sabem o que fazer com alunos dependente nas atividades das vidas diárias” referem-se às dificuldades dos professores e pedagogos. As respostas com a falta de adaptação, turmas números, falta de intérprete da Libras referem-se à gestão e as demais dificuldades, repetida mais vezes refere as dificuldades que os professores, pedagogos e gestores atribuem ao aluno ou a sua família. A escola ao não se preparar para receber as diferenças e não saber lidar com as pessoas assim denominadas, acaba culpabilizando o próprio aluno e a sua família pelo péssimo atendimento.

O Quadro 3 mostra um acentuado crescimento de dificuldades. Enumeramos as dificuldades para analisá-las. Os itens 1 a 4 mostram as dificuldades dos professores e diretores que afirmam não saber lidar com as pessoas com deficiência, não sabem como fazer para ensinar, possivelmente porque em suas formações não obtiveram conhecimentos necessários sobre o tema. Essas respostas mostram que é preciso mudanças na formação inicial e continuada dos professores para obter conhecimentos teóricos e práticos para saber “lidar com seus alunos”. Para isso, os cursos de formação inicial devem analisar os seus currículos e contemplar disciplina e conteúdos

que transponham os fundamentos da inclusão; ensinar os futuros professores a lidar com a diferença, para afastar-se do modelo homogêneo e planejar e aplicar aulas sistematizadas em que todos apreendam os conteúdos escolares. Para aplicar as aulas é necessário rever os estágios dos cursos de licenciatura que devem contemplar o ensino especial. Dessa forma, possivelmente, o professor saberá o que fazer com os alunos público alvo da educação especial.

Temos claro que o sistema escolar não oferece condições propícia para que o processo ensino e aprendizagem se realize de forma mais exitosa. Os itens 5 e 6 mostram que, apesar de a Declaração de Salamanca ter sido escrita há quase duas décadas e meia, as estruturas escolares, no que se refere à arquitetura e ao acesso ao currículo, não foram mudadas. Esses itens aparecem muitas vezes, porque, possivelmente, durante a sua formação é lhe ensinado para atuar em escolas em que há toda estrutura acadêmica e administrativa completa, para alunos considerados regulares. Na formação inicial é importante conhecer todos os tipos de escolas.

Os itens 7, 8 e 9 referem-se aos alunos. As queixas se referem às diferentes formas de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, sendo a maior queixa o aluno não acompanhar a turma. Para que os alunos ‘acompanhem a turma’, é necessário que se utilizem alternativas metodológicas, que os cursos de formação as contemple, ensinando sobre as tecnologias assistivas, a comunicação alternativa ampliada e outras formas de trabalho pedagógico. Porém, é preciso ter claro que os conteúdos escolares são iguais ou semelhantes a todos, mudando as formas de ensinar.

Quando os conteúdos são aplicados de forma que todos aprendam, possivelmente, esse aluno não irá ‘atrapalhar a sala’ ou não é necessário ficar com pena dos alunos. Em alguns eventos de educação, tanto nas universidades como secretarias estaduais ou municipais, são mostradas as pessoas com deficiência como incapaz de prover a vida e cuidar de si mesmo, o que gera sentimentos como a piedade, que pode causar morbidez. Os estudos com os fundamentos da educação especial mostram que ideias como a de incapacidade e o sentimento como piedade eram próprios da Idade Média, e que hoje a ciência comprovou que essas pessoas, quando oferecidas as condições adequadas, podem aprender e desenvolver como qualquer outra pessoa. Portanto, os fundamentos da educação especial devem, por meio da história e das legislações, fornecer subsídios para o trabalho docente.

Os alunos com necessidades especial, quando diagnosticada a necessidade, frequentam as salas de recursos funcionais, geralmente 2 ou 3 vezes durante a semana para completar ou suplementar os conteúdos, concorda-se que o tempo é exíguo e, muitas vezes não é suficiente para que se cumpram os objetivos estabelecidos para o desenvolvimento do aluno.

O Quadro 4 foi elaborado a partir da questão em que solicita a resposta sobre quais os conteúdos de educação das pessoas público alvo da educação especial foram estudados no processo de formação inicial.

Não teve o conteúdo com o tema educação especial.	40	38
Teve conteúdo sobre a educação especial, mas não foi estudado o TEA.		30
Na graduação não teve nenhuma disciplina específica contemplava a educação especial.	92	102
Há distanciamento entre a realidade e o que aprendemos na faculdade.	80	98
Os cursos de formação não são suficientes.	90	56

Quadro 4- Sobre os conteúdos estudados na formação inicial.

Fonte: Os autores.

Todos os professores que responderam ao questionário tinham graduação em licenciatura plena. No questionário, em 2009, 60% possuíam pós-graduação lato sensu e um tinha o mestrado. Em 2017 além da licenciatura, todos tinham a especialização lato sensu e sete tinham o mestrado, porém, a maioria queixa que não foram oferecidas disciplinas ou conteúdos, durante a graduação, que discutissem sobre a educação especial.

As respostas reafirmam que, na formação inicial do professor, são poucas as instituições de ensino superior que oferecem disciplinas específicas sobre a educação especial e muitos buscam esses conhecimentos em cursos de pós-graduação lato sensu. Esse fato aparece tanto em 2009, como em 2017, demonstrando que não houve mudanças na formação docente, apesar das legislações colocarem como obrigatória a inclusão de pessoas com necessidades especiais no ensino regular.

Entendemos que vários fatores externos à escola influenciam para a efetivação da inclusão dos alunos com necessidades especiais no ensino regular, assim, é necessário rever a formação docente, oferecer disciplinas, conteúdos que discutam de fatos os fundamentos e os encaminhamentos pedagógicos para que todos aprendam. Defendemos também a necessidade de estágios, como parte da formação docente, em programas de educação especial e em turmas onde estudam alunos especiais.

O Quadro 4 demonstra o distanciamento das teorias aprendidas ao longo da formação e o cotidiano das escolas, ou melhor, a falta de teorias sobre educação especial. Sabemos que os fundamentos teóricos dão aporte ao trabalho pedagógico quando são trabalhados de forma que estude a escola, busque nelas as contradições e as compreenda, para que sejam elucidadas. A questão da inclusão, muitas vezes, é mostrada de forma que não vai ao encontro da realidade escolar. E para que a ciência consiga aproximar a essência e a aparência dos fatos temos que continuar a pesquisar dentro da escola e na formação docente, em caráter inicial e continuada.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa mostra que as legislações que dão aporte à formação docente para a atuação na educação inclusiva responsabilizam a escola para a efetivação da inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais no sistema educacional, mas não se responsabiliza pela formação do professor, especialmente em serviço. Por outro lado, as legislações asseguram que todas tenham acesso à escola na busca de conhecimento científico.

Os resultados das análises demonstram alguns aspectos relevantes sobre a formação do professor que devem ser considerados. Apontamos:

- A formação inicial do professor é insuficiente para trabalhar com alunos em situação de inclusão;
- Os professores, pedagogos e diretores ainda não sabem trabalhar com os alunos especiais;
- A culpa dos alunos e da família pelo próprio fracasso é uma forma de isentar a escola, dessa forma essas situações devem ser rediscutidas;
- Os cursos de graduação precisam inserir disciplinas que discutam tanto os fundamentos da educação especial como as questões metodológicas;
- Os cursos de formação continuadas devem discutir os fundamentos e ensinar o professor as diferentes formas de trabalho possível com os alunos especiais, considerando as especificidades dessas pessoas.

Os resultados mostram que, depois de 8 anos, os aspectos investigados continuam semelhantes. A escola continua não sabendo lidar com os alunos deficientes, o que faz com que eles não aprendam os conteúdos escolares. Essa situação pode ser mudada a partir do momento em que houver a formação sólida em que a escola passe a entender que as pessoas com necessidades especiais aprendem os conteúdos escolares, mas para isso é preciso buscar diferentes forma de ensinar.

Salientamos que é preciso mudanças nos cursos de graduação para que os professores aprendam a ensinar todos os conteúdos a todos os alunos.

Esses aspectos demonstram que a apropriação de leitura e escrita pelos alunos investigados permite compreender uma parcela de como o processo se efetiva na alfabetização e, também, que novas metodologias próprias a esses alunos devem ser desenvolvidas para que resultados mais certos sejam constatados.

Ao efetivar essas mudanças, certamente a escola passa a exercer a sua função, que é oferecer atividades planejadas e sistemáticas para apropriação do conhecimento que é um dos principais instrumentos para a cidadania.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Presidência da República, Brasília/DF, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Presidência da República, Brasília, 1996.

BRASIL. **Parecer 17/2001**. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf Acesso em 30 de agosto de 2017.

BRASIL. PARECER N.º: CNE/CP 009/2001 Diretrizes **Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**

<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em 30 de agosto de 2017.

BRASIL. **RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2**, Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em 30 de agosto de 2017.

BRASIL. **Decreto 5629/2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.

BRASIL. **RESOLUÇÃO Nº 4/2009**. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, Disponível em Especial. http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf, Acesso em 30 de agosto de 2017.

BRASIL. LEI Nº 12.764/2012. Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em 01 de setembro de 2017.

BRASIL. **Portaria nº 867/2012**. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Disponível em. www.pacto.mec.gov.br/images/pdf/. Acesso em 01 de setembro de 2017

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular. 2 ver. rev.** SEB/MEC: Brasília, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2016.

CÁRNIO, Maria Sílvia; SHIMAZAKI, Elsa Midori. Letramento e alfabetização das pessoas com deficiência intelectual. In: **Teoria e Prática da Educação**, v. 12, p. 56-67, 2011.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

OMS. **Organização mundial da saúde**. 2010. Disponível em <<http://www.who.int/about/es/>>. Acesso em: 14 Junho 2011.

SHIMAZAKI, Elsa Midori; AUADA, Viviane Gislaine Caetano; MENEGASSI, Renilson José. Apropriação de conceitos científicos em histórias em quadrinhos com jovens e adultos com deficiência intelectual. In: **Teoria e Prática da Educação**, v. 1, p. 82-112, 2016.

UNESCO. **Declaração de Salamanca** de 1994 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca>. Acesso em 20 de agosto de 2017.

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-93243-90-5

