

Práticas didático-pedagógicas para inclusão de alunos especiais no ensino regular do Estado do Paraná: uma revisão

Letícia Boslooper Gonçalves¹
Mayla Sabrina Baladelli Mercurio¹
Dulce Dirclair Huf Bais²

Resumo: A inclusão de alunos especiais nas escolares regulares é assegurada por lei e encontra-se em vigência no Estado do Paraná desde 2003. Com o intuito de melhor inserir esses alunos no contexto regular de ensino, é necessária a utilização de metodologias alternativas que atendam às especificidades desses discentes. Adicionalmente, a formação continuada dos profissionais da educação também é essencial para que haja a inclusão efetiva. Tendo em vista essas questões, este artigo teve como objetivo central a busca bibliográfica por trabalhos que descreveram propostas para a inclusão de alunos com necessidades especiais na educação regular do Estado do Paraná, bem como a qualificação continuidade professores, desenvolvidos nos últimos dez anos. Foi possível identificar através desta busca uma deficiência na produção de conteúdos que auxiliem os professores e as escolas no processo de inclusão. Dessa forma, a pesquisa educacional com foco na inclusão se faz necessária para que, futuramente, esses alunos especiais possam ser apropriadamente inseridos no contexto escolar comum.

Palavras-chave: Inclusão. Educação. Paraná.

Education strategies to include special children in regular schools of Paraná State in Brazil: a review

Abstract: The special children inclusion in regular schools is determined by law and has been taken effect since 2003. In order to insert these students properly into the regular school, alternative methodologies that attend the specificities of these people are necessary. Additionally, specialized formation for teachers is also essential to achieve the inclusion effectiveness. Thinking of these points, the aim of this article was to search for works that made proposals related to the inclusion of special children into the regular education of Paraná State/Brazil, as well as teacher's progressive qualification strategies, developed in the last ten years. It was possible to identify throughout this search the deficiency of approaches that help teachers and schools during the inclusion process. This way, the education research focusing on inclusion is necessary in order to, in the future, these special students could have better conditions in the context of inclusion in regular school.

Keywords: Inclusion. Education. Paraná State.

¹ Acadêmicas do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal do Paraná.

² Orientadora. Doutora em Educação. Professora do Departamento de Teoria e Prática de Ensino do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.

1 INTRODUÇÃO

A instituição escolar inclusiva é aquela que dispõe seu espaço para todas as crianças, ou seja, abrange também àquelas que possuem necessidades especiais. Esse processo é denominado “dessegregação”, pois considera a inserção de pessoas com deficiência na educação básica, sendo o grande desafio garantir o acesso, permanência e aprendizagem dos alunos que possuem necessidades cognitivas, físicas, sensoriais e psíquicas no ensino regular (OLIVEIRA e VELOSO, 2017).

A educação é fundamental para a formação de qualquer indivíduo, logo os fins da educação especial devem ser os mesmos da educação geral: a autorrealização, a qualificação para o trabalho e o exercício da cidadania (BRASIL, 2010). Dessa forma, é essencial que as instituições se preparem para receber a todos, dando-lhes o atendimento educacional adequado. Como “adequado” deve-se pensar em um atendimento que passa por mudanças institucionais, e realmente se molde às necessidades dos indivíduos, no qual são adequadas novas estratégias de ensino, métodos, recursos e procedimentos de avaliação pertinentes, sempre pensando na diversidade presente em sala de aula, acomodando diferentes estilos e ritmos de aprendizagem (FREITAS, 2008). A promulgação de leis, tais como o presente no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) foram essenciais na contribuição para melhoria das políticas inclusivas no País, (BRASIL, 1990). No ECA, art. 54, inciso III, foi estabelecido que “É dever do estado assegurar à criança e ao adolescente [...] atendimento educacional especializado aos portadores de necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino”. E, ainda, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei nº 9.394/96, no cap. V, “Da educação especial”, parágrafo 3º, determina: “A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil” (BRASIL, 1996).

O processo de integração não é facilmente alcançado apenas através da instauração de leis, ele exige uma série de medidas gradativas de reformulação do ensino. O atendimento de pessoas com necessidades especiais na rede regular de ensino exige dos seus profissionais conhecimentos produzidos em diferentes áreas (psicologia, medicina, pedagogia, terapia ocupacional etc.) para gerar um saber interdisciplinar, indispensável ao sucesso da integração (KAFROUNI, 2001).

Pensando na necessidade de uma educação inclusiva de qualidade para o aluno especial, foi determinado como objetivo deste trabalho a verificação das práticas de inclusão nas escolas e os seus reflexos nos processos de socialização e de aprendizagem de alunos com necessidades especiais na rede regular de ensino do estado do Paraná. Como objetivo secundário está a investigação acerca das propostas para a formação continuada dos profissionais da educação, para que estes possam proporcionar um ambiente preparado para receber o aluno de inclusão. Para alcançar estes objetivos foi feita uma revisão bibliográfica nas principais bases de dados relacionadas à educação, acerca dos trabalhos relacionados à inclusão na educação regular do estado do Paraná, todos de acesso livre e desenvolvidos ao longo dos últimos dez anos.

2 METODOLOGIA

2.1 Tipo de estudo

O trabalho desenvolvido seguiu o modelo de revisão da literatura. Para a realização da pesquisa bibliográfica foram utilizadas bases de dados de acesso público, são elas: SciELO, Google Acadêmico, Biblioteca Digital UEL, Acervo Digital UFPR e SCOPUS. Para a busca dos artigos foram utilizadas palavras-chave relacionadas ao tema central deste trabalho, como por exemplo: educação especial, educação inclusiva, propostas de inclusão; com o intuito de filtrar os conteúdos relevantes. Foram adotados os seguintes critérios de exclusão de artigos: trabalhos desenvolvidos fora do contexto paranaense de educação inclusiva; estudos realizados fora da educação básica regular.

Os trabalhos foram previamente selecionados com base na leitura de seus resumos. Após a primeira seleção, foi feita a leitura minuciosa de cada artigo para obtenção das informações necessárias à escrita do artigo de revisão.

1ª etapa – Fundamentação teórica:

Para fundamentar a relevância do trabalho realizado, foi feito um levantamento acerca do histórico de leis brasileiras – antigas e vigentes - sobre a inclusão de pessoas especiais no ambiente escolar.

2ª etapa - fontes:

A seguir serão descritas as fontes utilizadas para a elaboração deste trabalho:

a) Artigos científicos sobre a temática “educação inclusiva” foram acessados nas bases de dados SciELO, Google Acadêmico, Biblioteca Digital UEL, Acervo Digital UFPR e SCOPUS, publicados nos últimos 10 anos (2008 a 2018). A restrição de tempo se dá pela escolha em abordar metodologias e propostas de inclusão mais recentes. A busca bibliográfica foi realizada entre os meses de setembro e novembro de 2018.

b) Foram utilizados 14 trabalhos, dentre artigos nacionais, dissertações de mestrado e teses de doutorado, todos disponíveis online em acesso livre ao texto completo. Os seguintes descritores foram aplicados: educação inclusiva; propostas de inclusão; inclusão no ensino regular; inclusão nas escolas do Paraná, dentre outras. Destes 14 trabalhos, 7 foram encontrados na base de dados BDTD, 3 no Acervo Digital da UFPR e 1 na base de dados SciELO, sendo esta mesma quantidade encontrada na Biblioteca Digital da UEL e Google Acadêmico (tabela 1). Não foram encontrados artigos em duplicidade nos bancos de dados analisados. Dentre o período de tempo estipulado para a busca dos artigos (2008-2018), houve uma maior concentração de trabalhos entre os anos de 2015 e 2016, respectivamente 3 e 4 artigos.

c) Critérios de inclusão dos trabalhos: bibliografias que referenciassem metodologias, abordagens e propostas para a inclusão de alunos especiais na educação regular do Paraná/Brasil, bem como aqueles que discutissem métodos de aprimoramento dos professores; publicações feitas entre os anos de 2008 e 2018 de acesso público.

d) Critérios de exclusão dos trabalhos: bibliografias cujo foco de aplicação estivesse em outras localidades do Brasil, que não o estado do Paraná; metodologias voltadas para escolas especiais ou sala de recursos; publicações anteriores à 2008 e/ou com acesso restrito.

TABELA 1: DETALHAMENTO DAS BUSCAS NAS BASES DE DADOS.

Base de dados	Busca avançada	Filtros	Dia da busca	Artigos encontrados (nível Brasil)	Artigos encontrados (nível Paraná)
BDTD	"propostas de inclusão" AND "Paraná"	Desde: 2008, tese e dissertação	23/10/2018	149	7
SciELO	"propostas de inclusão"	País: Brasil, Idioma: Português, Desde: 2008	01/10/2018	108	1
Google Acadêmico	"propostas de inclusão" "Paraná"	Desde: 2008, Páginas em Português.	03/10/2018	4500	1
Biblioteca Digital UEL	"educação inclusiva"		04/10/2018	60	1
Acervo Digital UFPR	Educação Inclusiva	Desde: 2008, Idioma: Português, Teses e Dissertações	05/10/2018	31	3

FONTE: As autoras (2018)

3ª etapa - Coleta de dados

A coleta de dados seguiu a seguinte premissa:

- a) Leitura do título e resumo dos trabalhos encontrados durante as buscas (leitura rápida e objetiva);
- b) Leitura seletiva, mais aprofundada buscando os pontos realmente importantes para o trabalho;
- c) Registro das informações extraídas das fontes, como os autores, ano, método, resultados e conclusões.

4ª etapa - Análise, interpretação e discussão dos resultados

Após a filtragem dos artigos encontrados nas bases de dados foram realizadas as leituras detalhadas de cada trabalho, com o intuito de extrair as informações relevantes para a escrita desta revisão. Com isto, os dados obtidos nos diferentes trabalhos foram relacionados e discutidos.

3 DISCUSSÃO

3.1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1.1 Histórico da inclusão no Brasil

Os primeiros atendimentos às pessoas especiais no Brasil são datados do período Imperial, com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854 - atual Instituto Benjamin Constant (IBC) - e do Instituto dos Surdos Mudos, em 1857 - atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos (INES) - ambos situados no Rio de Janeiro (BRASIL, 2008). Contudo, nessa época não havia nenhum movimento relacionado à inclusão desses indivíduos, o foco era apenas no atendimento especializado. Durante o século XX foram criados o Instituto Pestalozzi, especializado no atendimento às pessoas com deficiência intelectual (1926); e a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), em 1954 (BRASIL, 2008).

A visão inclusiva da pessoa especial na sociedade é relativamente recente. Os primeiros passos foram dados na década de 60, com a fundamentação do atendimento educacional às pessoas com necessidades especiais pela Lei de diretrizes e bases nº 4.024/61, que determinava que os “excepcionais” tinham o direito à educação, preferencialmente na educação regular (BRASIL, 1961). Entretanto, houve um retrocesso nesse pensamento durante a década de 70, com a formulação da lei nº 5.692/71 que defendia a utilização de salas de aula específicas para alunos especiais, incentivando a segregação e exclusão destes indivíduos. A visão inclusiva só se tornou pauta novamente em 1988, com a promulgação da Constituição Federal, que conferiu aos portadores de necessidades especiais o direito à educação, feita preferencialmente na rede regular de ensino, conforme consta no art. 208 da Carta Magna. (BRASIL, 1988).

3.1.2 A inclusão como direito assegurado

Como citado anteriormente, o direito à educação inclusiva é assegurado desde a Constituição de 1988, sendo dever do Estado oferecer atendimento especializado aos portadores de necessidades especiais que buscam a rede regular de ensino, como descrito no Capítulo III, Seção I, art. 208., inciso III (BRASIL, 1988).

A LDB, Lei nº 9.394/96, também garante o direito à educação inclusiva de

alunos especiais, como descrito no art. 58: “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”. A LDB também garante ao estudante apoio escolar especializado, de acordo com as peculiaridades de cada indivíduo atendido na instituição, bem como currículos, métodos e técnicas educativas específicas para que haja a integração desses educandos nas classes comuns (Art. 59, inciso I e III) (BRASIL, 1996).

Em dezembro de 1999 foi assinado o Decreto de nº 3.298 sobre a Política Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. O Capítulo VII, seção II, artigo 25 discorre sobre o acesso à educação, esta que deve ser ofertada preferencialmente em ensino público ou privado do sistema de educação geral, mediante total apoio ao aluno de inclusão. Quando as escolas regulares não forem capazes de gerenciar todas as necessidades educativas e sociais desse discente, só então deverá ser encaminhado às escolas especializadas (BRASIL, 1999).

A resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, em todas as etapas e modalidades. Esta resolução determina que o atendimento escolar de alunos especiais deve se iniciar na educação infantil e permanecer ao longo da educação básica. Além disso, de acordo com o artigo 2º da resolução supracitada, é dever das instituições de ensino matricular todos os alunos especiais que a procurem, não podendo haver objeção; sendo de responsabilidade do sistema se organizar para o atendimento aos educandos e oferecer-lhes todas as condições necessárias para uma educação de qualidade (CNE, 2001).

O Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação para a melhoria da qualidade da educação básica, no art. 2º, inciso IX, apresenta como uma de suas metas a garantia de acesso e permanência de alunos com necessidades especiais nas classes comuns do ensino regular, visando o fortalecimento da inclusão educacional nas escolas públicas. (BRASIL, 2007).

Em outubro de 2009, foi assinada a resolução CNE/CEB nº 4/2009 que instituiu as diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. De acordo com o art. 1º desta resolução, as instituições de ensino deveriam matricular todos os alunos com

deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação nas salas regulares de ensino e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), oferecido no contraturno em salas de recursos multifuncionais, dentro da própria escola, ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias. Os AEE têm como função complementar a formação do estudante, através da utilização de recursos, serviços e estratégias que eliminem as barreiras de participação na sociedade (BRASIL, 2009).

Assinado em 17 de novembro de 2011, o Decreto nº 7.612 instituiu o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, denominado o plano “Viver sem Limite”, no qual o artigo 3º traz a garantia da inclusão no sistema educacional de ensino, além de garantir a acessibilidade de equipamentos públicos, inclusive por meio de transporte adequado (BRASIL, 2011). Na mesma data, foi assinado o Decreto nº 7.611 que, dispendo sobre a educação especial e sobre o atendimento educacional especializado, já no artigo 1º assegura que é dever do Estado garantir a educação de pessoas especiais e estabelece as respectivas diretrizes a serem seguidas:

- I - garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades;
- II - aprendizado ao longo de toda a vida;
- III - não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência;
- IV - garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais;
- V - oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;
- VI - adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena;
- VII - oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino; e
- VIII - apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial. (BRASIL, 2011)

Após sucessivos decretos, o Estatuto da Pessoa com Deficiência foi assinado com o propósito de assegurar e promover, em condições de igualdade, os direitos fundamentais às pessoas com deficiência e está declarado na Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. O Capítulo IV desta mesma lei discorre quanto ao direito à educação e assegura o sistema educacional inclusivo, a fim de desenvolver plenamente os talentos e habilidades dos indivíduos ao longo da vida e em todos os

seus níveis. No entanto, diferente dos decretos e leis anteriores, o Estatuto da Pessoa com Deficiência determina no parágrafo único do art. 27 que as responsabilidades educacionais não são apenas do Estado, mas também da família, da comunidade escolar e da sociedade, assegurando educação de qualidade e protegendo a pessoa com deficiência de todo o tipo de violência, negligência e discriminação (BRASIL, 2015).

3.1.3 As políticas de inclusão no Estado do Paraná

No Estado do Paraná, a política adotada é a da Inclusão Responsável, onde uma rede de apoio no ensino regular é ofertada, com professores intérpretes, salas de recursos e professores de apoio permanente. Além disso, há a manutenção de Escolas Especiais para aqueles indivíduos que necessitarem. Os pais têm o direito de escolher a melhor escola para seu filho (PARANÁ, 2009).

Desde janeiro de 2003, o Governo do Estado do Paraná, através da Secretaria de Estado da Educação/Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional (SEED/DEEIN), faz a inclusão responsável de alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino. Nesse mesmo ano, o SEED/DEEIN assumiu a implementação de políticas públicas em relação à Educação Especial. Foram desenvolvidas ações estruturais que sinalizam para mudanças expressivas no entendimento de que a oferta do atendimento educacional especializado, compreendendo que a escola regular deveria ser a maneira comum de atendimento aos alunos da educação especial. A partir desse momento, a escola especial passou a atender apenas um contingente restrito de alunos, em face de sua grande especificidade, de forma que a escola regular, mesmo com os apoios especializados, não seria o melhor espaço para atender suas demandas.

Em 2006, a SEED publicou as “Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos”, documento que auxilia o atendimento educacional especial do Estado, defendendo inclusão responsável:

O desafio da inclusão escolar é enfrentado como nova forma de repensar e reestruturar políticas e estratégias educativas, de maneira a criar oportunidades efetivas de acesso para crianças e adolescentes com necessidades educacionais especiais e, sobretudo, garantir condições indispensáveis para que possam manter-se na escola e aprender. (PARANÁ, 2006, p. 39).

A SEED compreende que a exigência radical de colocação de todos os alunos nas classes regulares, seja qual for sua necessidade, desconsidera o direito de parte destes estudantes, como indivíduos com graus acentuados de deficiência intelectual, muitas vezes associados a múltiplas deficiências e/ou transtornos globais do desenvolvimento. Esta visão homogênea dos indivíduos não se enquadra no contexto da educação do Paraná, uma vez que a diversidade e a necessidade são respeitadas, bem como a decisão dos pais em colocar, ou não, seus filhos na educação regular.

De todo modo ressalta-se que a principal regra é a de que o aluno de Educação Especial deve estar matriculado na rede regular de ensino, onde é ofertado o apoio especializado para auxiliar no processo de aprendizagem. Às exceções – alunos com altas especificidades, principalmente aqueles que apresentam altos níveis de deficiência intelectual e transtornos globais do desenvolvimento – é assegurado o direito à matrícula em escola especial.

3.1.4 A formação docente voltada à inclusão

Tendo em vista a realidade brasileira de inclusão, é indispensável a capacitação dos profissionais da educação com relação às práticas desenvolvidas no âmbito escolar, para que haja de fato a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. Desde 1994, o Ministério da Educação, através da então Secretaria de Educação Especial, mediante a Portaria nº 1.793/94, considerou a necessidade da complementação dos currículos dos cursos de formação de professores, assim estabelecendo:

Art.1º. Recomendar a inclusão da disciplina “ASPECTOS ÉTICO-POLÍTICO EDUCACIONAIS DA NORMALIZAÇÃO E INTEGRAÇÃO DA PESSOA PORTADORA DE NECESSIDADES ESPECIAIS”, prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas.

Art. 3º. Recomendar a manutenção e expansão de estudos adicionais, cursos de graduação e de especialização já organizados para as diversas áreas da Educação Especial. (BRASIL, 1994)

Levando em consideração o estabelecido na Portaria MEC/SEESP nº 1.793/94 e a prática em sala de aula, percebe-se que a formação do profissional da educação que se inicia durante a graduação, precisa continuar ao longo de sua carreira. Segundo Alves (2012), os alicerces para uma boa educação nas escolas

são: boa formação inicial, boa formação continuada e boas condições de trabalho, tal como a valorização da carreira docente, salários dignos e ambiente escolar bem estruturado, entre outros (ALVES, 2012). Nóvoa (2002) também salienta que “o aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente; e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente” (NÓVOA, 2002, p. 23). O saber docente é plural, provindo da formação profissional, saberes disciplinares, curriculares e experiências do trabalho cotidiano, exigindo do professor a capacidade de dominar, integrar e mobilizar tais saberes enquanto condição para sua prática (TARDIF, 2002)

Ainda sobre a formação de professores, existe outra visão que sustenta como questão chave a necessidade do professor desenvolver uma atividade profissional ao mesmo tempo teórica e prática, porquanto:

A profissão de professor combina sistematicamente elementos teóricos com situações práticas reais. É difícil pensar na possibilidade de educar fora de uma situação concreta e de uma realidade definida. Por essa razão, a ênfase na prática como atividade formativa é um dos aspectos centrais a ser considerado, com consequências decisivas para a formação profissional (LIBÂNEO, 2004, p.230).

Mesmo diante das diversas visões, é notável que a profissão docente abrange singularidades que a diferenciam das demais profissões, indo muito além de um título ou diploma. A bagagem essencial de um professor se adquire na escola, através da experiência e também da reflexão sobre a sua experiência, com base numa sólida formação teórica.

É preciso insistir que tudo o que fazemos em aula, por menos que seja, incide em maior ou menor grau na formação de nossos alunos. A maneira de organizar a aula, o tipo de incentivos, as expectativas que depositamos, os materiais que utilizamos, cada uma destas decisões veicula determinadas experiências educativas, e é possível que nem sempre estejam em consonância com o pensamento que temos a respeito do sentido e do papel que hoje em dia tem a educação (ZABALA, 1998, p.29).

A educação para todos apenas faz sentido quando se traduz em aprendizagem para todos (ROZEK, 2010). Nesse sentido, quando se inserem crianças especiais no ensino regular, são encontradas dificuldades pelos professores, na maneira de lidar com a nova situação, uma vez que alguns argumentam que não foram preparados para isso durante a formação (MANTOAN,

2004). Este discurso por si só já constitui uma barreira para a inclusão, sendo o professor um grande possibilitador ou empecilho para a inclusão.

Bueno (1999) estabelece quatro grandes desafios que a educação inclusiva apresenta para a formação de professores: a formação teórica sólida, formação que possibilite dar conta das mais diversas diferenças, dentre elas as crianças deficientes que foram incorporadas no processo educativo regular, formação específica sobre características, além de necessidades e procedimentos pedagógicos para diferentes áreas de deficiência (BUENO, 1999).

De forma geral, o receio dos professores está ligado à falta de conhecimento necessário para superar as limitações de cada aluno especial. No entanto, para Mittler (2003) os professores já possuem esse conhecimento, faltando-lhes apenas a confiança em suas próprias habilidades. Mesmo assim, não é satisfatória apenas a formação do professor, sendo necessária também a disposição da escola para vencer barreiras da educação inclusiva. Sendo assim, os professores relatam a necessidade de diversos cursos e leituras a fim de compreenderem melhor os alunos e buscarem soluções para novas práticas pedagógicas.

A educação inclusiva é um dos grandes desafios da educação na atualidade, uma vez que visa acolher a diversidade de indivíduos e contar com professores preparados para a instituição inclusiva. Sendo assim, quando o tema de inclusão escolar é abordado são necessárias reflexões a fim de romper velhos paradigmas. Toda mudança é acompanhada por incertezas e inseguranças, ao mesmo tempo em que é o grande impulso para a busca de alternativas de ensino (ALVES, 2012).

3.2 PROPOSTAS METODOLÓGICAS PARA A INCLUSÃO

Analisando o conteúdo dos 13 artigos selecionados foi possível observar que, dentre as diversas propostas apresentadas, as temáticas mais frequentes contribuem para a base de aula do ensino regular, sendo propostas novas ferramentas que podem auxiliar o professor em sala de aula ou estruturar atividades pedagógicas como estratégias metodológicas de ensino.

QUADRO 1 – IDENTIFICAÇÃO DOS PRODUTOS DE ACORDO COM O TÍTULO, AUTORIA, ANO DE PUBLICAÇÃO E BASE DE DADOS

ARTIGO	TÍTULO	AUTORES	ANO	BASE
1 Dissertação	Atividades pedagógicas de inclusão para o aluno com necessidades educativas especiais: uma proposta colaborativa com docentes em formação.	COSTA, A. M. F.	2013	BDTD
2 Dissertação	Processo de intervenção junto à professora de Geografia e professoras especialistas para favorecer a aprendizagem de uma aluna com surdocegueira: uma pesquisa colaborativa.	GODOY, S. A.	2015	BDTD
3 Dissertação	Conceitos geométricos, deslocamentos e localização espacial de estudantes com cegueira congênita.	FURLAN, F. H.	2016	Acervo Digital UFPR
4 Dissertação	O conceito de paisagem mediando a exploração do ambiente escolar por parte de alunos cegos: o papel da experiência e dos diferentes sentidos	BALESTRIM, F. V..	2015	Biblioteca Digital UEL
5 Dissertação	Comunicação Táctil para todo público: Sistema Braille usando verniz poli(metacrilato de metila) em relevo polimerizável por ultravioleta (UV) impresso junto com texto e imagens em tinta (i-Br/Vza-UVxmf).	SANCLEMENTE, J. M. H.	2011	BDTD
6 Dissertação	A aprendizagem musical do estudante com deficiência intelectual em contexto de inclusão.	PIEKARSKI, T. C. T.	2014	Acervo Digital UFPR
7	Inclusão escolas do aluno com necessidades educacionais especiais: contribuições ao professor do ensino regular.	FRIAS, E. M. A.; MENEZES, M. C. B.	2009	Google Acadêmico
8 Dissertação	Formação inclusiva com licenciandas em Pedagogia: ações pedagógicas baseadas no Desenho Universal para a Aprendizagem.	PRAIS, J. L. S.	2016	BDTD
9 Disertação	Processo de formação para professores de sala de recurso multifuncionais sobre as tecnologias assistivas para os alunos com necessidades educacionais especiais.	REIS, J. I. V.	2016	BDTD
10	Contextualizando a matemática por meio de projetos de trabalho em uma perspectiva interdisciplinar: foto na deficiência.	MIRANDA, A. D.	2014	SciELO
11	A infoinclusão de alunos surdos na educação de jovens e adultos utilizando o aplicativo Hand Talk em sala de aula.	PASCHUINI, E.A.	2015	Acervo Digital UFPR
12	Práticas pedagógicas inclusivas com enfoque CTS para alunos público-alvo da educação especial.	VIER, R. F. S.	2016	BDTD
13	A tabela periódica como tecnologia assistiva na educação em química para discentes cegos e com baixa visão.	SILVA, R. P.	2017	BDTD

FONTE: As autoras (2018).

As autoras Costa (2013) e Godoy (2015) propõem cooperação entre professores regentes e professores especialistas, visando que esta interação desenvolva os procedimentos e intervenções baseadas na pesquisa colaborativa, além de refletir sobre as práticas atuais em sala de aula e como melhorá-las.

Costa (2013) desenvolveu o seu trabalho com crianças do 5º ano do ensino fundamental regular, onde havia a inclusão de uma aluna com deficiência intelectual de 13 anos. A autora propõe um caderno de atividades pedagógicas, com uma sequência didática voltada ao ensino de Ciências Naturais, organizado de forma interdisciplinar. O objetivo desta proposta era possibilitar aos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e às discentes do curso de Forma de Docentes (CFD) uma melhor efetivação do trabalho pedagógico com alunos com necessidades educativas especiais. Mesmo não visando a “adaptação curricular” a autora verificou que, ao reformular as práticas pedagógicas, é possível aproximar o aluno especial da prática pedagógica inclusiva, excluindo a velha concepção de que os alunos com necessidades especiais não acompanham ou não são capazes de aprender o ensino ofertado para o “grupo”.

Já Godoy (2015) utilizou uma proposta colaborativa entre uma professora de geografia e especialistas para favorecer a aprendizagem de uma aluna surda-cega. Para isto, evidenciou o uso de cartografia tátil para compreensão do espaço geográfico, além da necessidade de um livro didático transcrito para o Sistema Braille. A autora definiu essas ferramentas em conjunto com as professoras supracitadas, sendo classificadas como essenciais para aprendizagem eficaz. Seguindo este mesmo sentido, mas em um contexto espacial para mobilidade e orientação, a autora Furlan (2016) utilizou de conceitos de Geometria para alunos com cegueira congênita, a fim de contribuir para o processo de ensino e aprendizagem de matemática. O principal objetivo desta autora foi buscar a independência e possibilidade de ir e vir destes alunos.

Também contribuindo para o ensino de matemática, a autora Miranda (2014) buscou formas de integrar o ensino de matemática e de ciências para alunos com deficiência intelectual, enfatizando a importância e a utilidade do conhecimento matemático e científico em seu cotidiano. Em seu trabalho fundamentou intervenções pedagógicas em uma abordagem contextualizada e interdisciplinar, visando o aluno como participante ativo. Em seus resultados, a autora demonstrou

que a proposta favoreceu a construção de conceitos de matemática e ciências alicerçados em situações do cotidiano, e a partir das atividades realizadas com os alunos, foi elaborado um caderno pedagógico denominado “Preparação de uma Refeição”, onde propõe ao professor uma estratégia metodológica para o ensino de matemática embasada por meio do tripé curiosidade, investigação e descoberta em uma abordagem contextualizada e interdisciplinar com ciências.

Focando novamente no desenvolvimento de ferramentas para alunos cegos, a autora Balestrim (2015) descreveu metodologias para trabalhar o conceito de paisagem, Silva (2017) propôs um recurso assistivo que promove acesso às informações da tabela periódica, cumprindo requisitos de Desenho Universal, e Sanclemente (2011) criou um novo sistema de impressão no Sistema Braille, utilizando verniz poli(metacrilato de metila) em relevo polimerizável por ultravioleta (UV) impresso junto com texto e imagens em tinta (i-Br/Vza-UVxmf). Ambas as ações destes autores são fundamentais para concretização da educação especial inclusiva, em seus mais diferentes âmbitos. Balestrim trabalhou um conceito básico, porém negligenciado, para desenvolvimento humanístico do ensino, que é a explicação de conceitos natos para pessoas videntes. Silva utilizou o recurso pedagógico denominado Tabela FD14 (tabela periódica adaptada para cegos), apresentada no Congresso Nacional de Educação - EDUCERE/2015, no entanto antes de aplicar o trabalho realizou uma revisão aperfeiçoando para melhor satisfazer as necessidades da educação inclusiva, enquadrando-a dentro de exigências legais quanto à qualidade do Braille e requisitos de Desenho Universal. O recurso foi aplicado em dinâmica de sala de aula durante o processo de ensino/aprendizagem, removendo as barreiras de acesso ao currículo comum, fomentando ainda mais a possibilidade de uma educação realmente inclusiva. Por outro lado, Sanclemente propôs uma tecnologia inovadora para impressão no Sistema Braille, possuindo potencial para superar o atual estado da arte deste tipo de impressão, sendo caracterizado pelo uso de alvéolos e microfuros do sistema tradicional.

Também trabalhando na proposta para ferramentas, mas agora para alunos surdos, a autora Paschuini (2015) analisou o uso do aplicativo tradutor de Língua Portuguesa/Libras em uma sala de surdos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), objetivando aproximação dos alunos surdos adultos, usuários de Libras, vinculando sua aprendizagem ao processo de letramento digital. Para isso definiu uma

sequência didática, utilizando Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) para auxiliar o letramento digital no uso da escrita e nas práticas sociais educativas do aluno surdo. Por fim do trabalho, observou a necessidade de letrar digitalmente para a educação os alunos surdos.

Piekarski (2014), diferentemente dos autores acima, objetivou analisar a aprendizagem musical dos elementos do som de estudantes de Classe Especial, com deficiência intelectual, quando inseridos em classe comum, totalizando vinte e cinco estudantes. Onde inicialmente foi realizada uma avaliação inicial de conhecimentos musicais (antes do início das aulas) e outra no final (quando terminarem as aulas) para avaliar a aprendizagem musical das crianças. As aulas foram realizadas em horário normal de aula na própria escola, em um total de 16 aulas, cada uma com uma hora de duração. As atividades pedagógicas musicais desenvolvidas no estudo visavam o ouvir, o tocar instrumentos musicais, o experimentar diferentes possibilidades sonoras e musicais e o criar envolvendo os conteúdos aprendidos. Ao final a autora constatou que é possível a aprendizagem musical de estudantes com deficiência intelectual, utilizando-se de recursos pedagógicos que possibilitem o fazer musical significativo.

Assim como levantado por Frias e Menezes (2009) em seu trabalho sobre contribuições para o professor do ensino regular para inclusão de alunos com necessidades especiais, o grande paradigma da educação atual é o fato de existir obrigatoriedade em acolher alunos com necessidades especiais no ensino regular, mesmo não existindo a estrutura necessária para garantir as mesmas condições de aprendizagem dessas crianças em relação às demais, conforme explicita o trecho a seguir:

Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. Na verdade, deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola (Declaração de Salamanca, s/p, 1994).

Desta forma, essa declaração delibera que os sistemas escolares aprendam

a lidar com esse tipo de desafio e busquem novos procedimentos e metodologias com o intuito de satisfazer as necessidades educacionais desse alunado. Esta afirmação foi percebida como uma das grandes motivações para que os autores propusessem ferramentas para o ensino diferenciado.

Conforme Beyer (2005, p.62), uma criança apenas terá devido atendimento pedagógico caso haja uma distinção suficiente de suas características cognitivas de aprendizagem pois:

Por mais excelente que seja a atuação de qualquer professor, as melhores intenções e esforços pedagógicos não responderão às demandas específicas que determinados alunos apresentam em sua aprendizagem, por apresentarem exatamente, necessidades educacionais especiais que apenas uma pedagogia diferenciada poderá atender (BEYER, 2005).

3.3 A FORMAÇÃO DOCENTE ESPECIALIZADA

Uma forma de suprir a falta de recursos destinados à escola como um todo, mas principalmente para o processo inclusivo de alunos com necessidades especiais no ensino regular, autores como Vier (2016), Prais (2016), e Reis (2016) propõem uma formação adequada e inclusiva para professores nos diferentes contextos escolares. Segundo Vitaliano (2010) a ausência de uma formação de professores para a prática pedagógica inclusiva adequada é um dos fatores que dificultam assegurar o direito de educação a todos.

Vier (2016) investigou as contribuições do enfoque Ciência Tecnologia e Sociedade (CTS) para prática pedagógica inclusiva no ensino de ciências aos alunos público-alvo da Educação Especial. Em seu trabalho desenvolveu um trabalho integrado entre a Sala de Recursos Multifuncional I (SRM I) e a classe comum do ensino regular, na promoção da Alfabetização Científica e Tecnológica (ACT) e no Ensino de Ciências de alunos Público-Alvo da Educação Especial (PAEE). Por fim os resultados evidenciaram que a utilização do enfoque CTS promoveu a integração do trabalho da SRM e da classe comum do ensino regular, com os alunos público-alvo da Educação Especial.

Prais (2016) contribuiu para o planejamento de atividades pedagógicas, empregando os princípios do Direito Universal de Aprendizagem (DUA), como intenção e prática pedagógica, por meio da elaboração de uma Unidade Didática

aplicada em um curso de extensão. Este curso foi aplicado a alunas do curso de Pedagogia. Ao final do curso, a autora afirma que houve apropriação do conhecimento por parte das participantes, e que este tipo de curso aplicado durante a formação inicial de docentes auxilia na compreensão da necessidade de práticas que gerem a inclusão de alunos especiais dentro das salas de aula regulares, como pode ser verificado no trecho abaixo:

Confirmamos que uma ação didática como estratégia formativa para inclusão tende a contribuir para a efetivação da inclusão educacional, frente à elaboração do planejamento de atividades pedagógicas adequadas às necessidades de aprendizagem dos alunos (PRAIS, 2016).

Por outro lado, Reis (2016) propôs um curso semipresencial para docentes já formados e atuantes, objetivando a formação continuada de professores atuantes em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). De acordo com a Instrução nº. 16/2011 (PARANÁ, 2011), a SRM tem por objetivo complementar o processo de inclusão educacional, fornecendo apoio pedagógico aos alunos com NEE em turno contrário daquele que se encontra matriculado na rede regular.

Em sua avaliação Reis (2016), constatou que a SRM não era totalmente aproveitada, pois os professores não tinham instruções adequadas para utilizar todos os recursos presentes, como por exemplo Tecnologias Assistivas.

Ambas as autoras supracitadas foram sensíveis às necessidades do cenário atual da educação brasileira, assegurando suas propostas na Constituição, pois a Política Nacional para a Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), é definida como um:

Movimento mundial pela inclusão, é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação (BRASIL, 2008, p. 5).

Esta se fundamenta nos direitos humanos, ao conjugar igualdade e diferença como valores indissociáveis. Nesse sentido, a inclusão escolar orienta os sistemas de ensino para garantir “[...] o acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino [...]” (BRASIL, 2008, p. 14).

Tanto Reis (2016) quanto Prais (2016) apontam que, sendo a educação um

direito de todos, a inclusão educacional está em consonância com os princípios da Educação em Direitos Humanos (EDH), como descrito no trecho abaixo:

A educação inclusiva é antes de tudo uma questão de direitos humanos, já que defende que não só se pode segregar a nenhuma pessoa como consequência de sua deficiência, de sua dificuldade, do seu gênero ou mesmo se este pertencer a uma minoria étnica (SÁNCHEZ, 2005, p. 12).

Sendo a educação um direito assegurado, a qualidade deste direito também deve ser mantida. Para isto, faz-se necessário o incentivo à pesquisa educacional que traga embasamento para as ações dos professores em sala de aula, em especial aquelas relacionadas às estratégias de inclusão no ensino regular.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão escolar no cenário brasileiro é assegurada desde a Constituição de 1988, sendo dever do Estado oferecer atendimento especializado aos portadores de necessidades especiais que buscam a rede regular de ensino. Com relação ao Estado do Paraná, a política adotada é a da Inclusão Responsável, onde é ofertada uma rede de apoio no ensino regular, com salas de recursos, professores intérpretes e professores de apoio permanente. Além disso, aos alunos que necessitam de apoio e estrutura especializados, a família pode optar em matriculá-los em Escolas de Modalidade Especial.

Entretanto, a inclusão escolar não é algo simplório e inato ao conhecimento dos professores. Para que a inclusão seja efetiva e realmente significativa para os alunos especiais inseridos neste contexto é necessário um grande esforço de aprendizado por parte de todos os envolvidos no processo. Os profissionais da educação precisam ser qualificados e treinados para que, em conjunto com os professores especialistas que acompanham os alunos especiais, desenvolvam um trabalho coerente à realidade do aluno, mas sem prejudicar o andamento da aprendizagem do restante da turma.

Ao longo do desenvolvimento deste trabalho, foi possível entrar em contato com diferentes propostas para a efetividade da inclusão, como as descritas por Sanclemente (2011), Godoy (2015), Balestrim (2015) e Furlan (2016), que buscaram desenvolver metodologias para incluir alunos com surdo-cegueira ou cegueira. Costa (2013) foi responsável por descrever uma metodologia de inclusão para

alunos com deficiência intelectual.

Além dos autores acima, que focaram seus estudos em metodologias, outros pesquisadores buscaram desenvolver estratégias de formação continuada para professores da rede regular de ensino, como Prais (2016) e Reis (2016).

Com a análise destes trabalhos, concluiu-se que há um esforço em gerar a inclusão responsável e significativa dos alunos com necessidades especiais na rede de ensino regular do Estado do Paraná, principalmente por parte dos professores e pesquisadores da área. Entretanto, para que esta forma de integração da diversidade dos indivíduos no ambiente escolar realmente aconteça, todos os fatores envolvidos devem efetivamente funcionar, como a disponibilidade de professores especialistas, sala de recursos e apoio para todos os alunos de inclusão. Com isto, é necessário o incentivo permanente nas instituições escolares, principalmente as públicas; cujas responsabilidades são do Governo do Estado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, I.K. **A formação docente no contexto da educação inclusiva**.2012. 70 folhas. Trabalho de conclusão de curso de especialização - Universidade Federal do Estado do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

BALESTRIM, F. V. **O conceito de paisagem mediando a exploração do ambiente escolar por parte de alunos cegos: o papel da experiência e dos diferentes sentidos**. 2015. 125f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

BEYER, H. O. **Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades especiais**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 11429, 27 dez.1961. Seção 1

BRASIL. Constituição (1988). **Diário Oficial da União**. Brasília, DF: Senado Federal.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. Portaria nº 1793, de 27 de dezembro de 1994, Recomenda a inclusão da disciplina "Aspectos Ético-Político-Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais" prioritariamente nos cursos de

Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 dez. 1994.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1996, Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996.

BRASIL, Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p.10, 21 dez. 1999.

BRASIL, Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 39-40, 14 set. 2001. Seção 1E.

BRASIL, Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007, Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 6, 25 abril 2007.

BRASIL, Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, de 6 de janeiro de 2008, Institui a política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília, DF.

BRASIL, Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009, Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 17. 5 out. 2009. Seção 1.

BRASIL, Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011, Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 12. 18 nov. 2011.

BRASIL, Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010, Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: MEC; Seed.

BRASIL, Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 2, 07 jul. 2015.

BUENO, J.G. da S. Crianças com necessidades educativas especiais, políticas públicas e a formação de professores: generalistas ou especialistas? **Revista Brasileira de Educação Especial**. Piracicaba: UNIMEP, v.3, nº.5, 1999.

COSTA, A. M. F. **Atividades pedagógicas de inclusão para o aluno com necessidades educativas especiais**: uma proposta colaborativa com docentes em formação. 2013. 129 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciência e Tecnologia) –

Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Ponta Grossa, 2013.

FREITAS, N. K. Inclusão socioeducativa na escola: avaliação do processo e dos alunos. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 60, p. 323-336, jul./set. 2008.

FRIAS, E. M. A.; MENEZES, M. C. B. **Inclusão escolas do aluno com necessidades educacionais especiais: contribuições ao professor do ensino regular.** Secretaria de Estado em Educação. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1462-8.pdf>>. Acesso em: 19/10/2018.

FURLAN, F. H. **Conceitos geométricos, deslocamentos e localização espacial de estudantes com cegueira congênita.** 2016. 105 f. Dissertação de Mestrado Profissional em Educação – Universidade Federal do Paraná, Paraná.

GODOY, S. A. **Processo de intervenção junto à professora de Geografia e professoras especialistas para favorecer a aprendizagem de uma aluna com surdocegueira : uma pesquisa colaborativa.** 2015. 175 f. Dissertação de Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Paraná.

KAFROUNI, R.; PAN, M.A.G.S. A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais e os impasses frente à capacitação dos profissionais da educação básica: um estudo de caso. **Interação** (Curitiba). 2001;5:31-45.

LIBÂNEO, J.C. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

MANTOAN, M.T.E. Caminhos pedagógicos da educação inclusiva. In: GAIO, R.; MANEGHETTI, R.K. **Caminhos pedagógicos da educação inclusiva.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

MIRANDA, A. D. **Contextualizando a matemática por meio de projetos de trabalho em uma perspectiva interdisciplinar: foco na deficiência intelectual.** 2014. 162 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Tecnologia) - Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Tecnologia, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Ponta Grossa, 2014.

MITTLER, P. **Educação inclusiva:** contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

NÓVOA, A. **Escola nova.** A revista do Professor. Ed. Abril. Ano. 2002, p. 23.

OLIVEIRA, G. G.; VELOSO, L. M. M. Principais desafios na inclusão dos alunos com deficiência no sistema educacional. **Revista Brasileira de Educação Básica**, ano 1, n. 2, p. 65-70, Jan./Mar. 2017.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares para a Construção de Currículos Inclusivos.** Curitiba, SEED, 2006.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional**. Curitiba, SEED, 2009

PASCHUINI, E. **A infoinclusão de alunos surdos na educação de jovens e adultos utilizando o aplicativo Hand Talk em sala de aula**. 2015. 116 f. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino, Linha de Pesquisa: Teoria e Prática de Ensino na Educação Básica, do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná – UFPR, 2015.

PRAIS, J. L. S. **Formação inclusiva com licenciandas em Pedagogia: ações pedagógicas baseadas no Desenho Universal para a Aprendizagem**. 2016. 430 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza (PPGEN), Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Londrina, 2016.

PIEKARSKI, T. C. T. **A aprendizagem musical do estudante com deficiência intelectual em contexto de inclusão**. Dissertação, Mestrado em Comunicação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

REIS, J. I. V. **Processo de formação para professores de sala de recurso multifuncionais sobre as tecnologias assistivas para os alunos com necessidades educacionais especiais**. 2016. 90 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza) - Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Londrina. 2016.

ROZEK, M. **Subjetividade, formação e educação especial: histórias de vida de professoras**. Tese de Doutorado em Educação. Programa de pós-graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

SÁNCHEZ, P. A. A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. **Revista de Educação Especial**, Brasília, Ano I, n. 1, p. 7 - 18, out. 2005.

SANCLEMENTE, J. M. H. **Comunicação Táctil para todo público: Sistema Braille usando verniz poli(metacrilato de metila) em relevo polimerizável por ultravioleta (UV) impresso junto com texto e imagens em tinta (i-Br/Vza-UVxmf)**. 2011. 81 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Manufatura) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia Mecânica e de Materiais PPGEM Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Curitiba, BR; 2011.

SILVA, R. P. **A Tabela Periódica como Tecnologia Assistiva na Educação de Química para Discentes Cegos e com Baixa Visão**. 2017. 130 fls. Dissertação (Mestrado em Formação Científica, Educacional e Tecnológica). Programa de Mestrado Profissional em Formação Científica, Educacional e Tecnológica, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba. 2017.

VIER, R. F. S. **Práticas pedagógicas inclusivas com enfoque cts para alunos público-alvo da educação especial**. 2016. 153 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciência e Tecnologia) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Ponta Grossa, 2016.

VITALIANO, C. R. Análise da necessidade de preparação pedagógica de professores de cursos de licenciatura para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.13, n.3, p.399-414, set./dez. 2007.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.